

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

INTIMIDATION ET DÉPRESSION CHEZ LES ADOLESCENTS :
DESCRIPTION DU PHÉNOMÈNE ET ÉTUDE DES LIENS AVEC
L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
CAROLINE LEPAGE

MARS 2006

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La réalisation d'un projet de cette ampleur n'aurait pu être possible sans le soutien, la présence et les encouragements de plusieurs personnes que je tiens à remercier personnellement. J'adresse un remerciement particulier à ma directrice de thèse, madame Diane Marcotte, qui a su me guider tout au long du processus de rédaction. Ses commentaires concernant mon travail ont toujours été constructifs et très appréciés. Merci également à monsieur Laurier Fortin, mon co-directeur, pour ses judicieuses recommandations.

J'aimerais remercier monsieur Richard Gagné, psychologue scolaire, qui a été pour moi une grande source d'inspiration en ce qui concerne la question de l'intimidation dans les écoles. Merci pour ta générosité. Merci aussi à mes collègues de l'Association Québécoise des Psychologues Scolaires qui sont à mes yeux des modèles dans l'intervention auprès des jeunes.

Ce grand projet n'aurait pu être réalisé sans le soutien inconditionnel de ma famille, de mon conjoint, et de mes proches. Merci d'avoir eu la patience de me suivre dans cette aventure.

Je tiens également à remercier les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de cette thèse. Merci à messieurs Jean Bégin et Michel Simonneau pour leur soutien statistique. Merci à Pierre Lemoine pour nos nombreux échanges. Merci à Josée Douaire et Caroline Ricard pour leurs commentaires et suggestions.

Cette thèse a été réalisée grâce à des subventions du Conseil Québécois de la recherche sociale (CQRS) et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) de même que d'une bourse provenant des fonds de recherches FCAR.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES FIGURES.....	vii

CHAPITRE I

INTRODUCTION.....	1
Introduction générale.....	2
Introduction.....	2
Intimidation : Définition du concept et ampleur de la problématique.....	2
Prévalence.....	5
Intimidation et variables scolaires.....	9
Modèle théorique de l'intimidation.....	11
Dépression.....	14
Dépression et variables scolaires.....	17
Modèle cognitif de la dépression.....	18
Relation entre intimidation, dépression et variables scolaires.....	22
Objectifs de l'étude.....	24
Présentation par articles.....	26

CHAPITRE II

L'INTIMIDATION ET LA DÉPRESSION À L'ÉCOLE: ANALYSE CRITIQUE DES ÉCRITS (ARTICLE I).....	29
Résumé.....	31
Introduction.....	32
L'intimidation entre pairs	33
Dépression à l'adolescence.....	35
Concomitance intimidation/dépression.....	38
Critères de sélection des études.....	39
Résultats des études portant sur la relation entre intimidation et dépression.....	40
Analyse critique des études.....	41
Conclusion.....	46

Références.....	47
-----------------	----

CHAPITRE III

ANALYSE D'UN MODÈLE MÉDIATEUR DE L'INTIMIDATION CHEZ DES ADOLESCENTS DE 5 ^E SECONDAIRE (ARTICLE II).....	60
---	----

Résumé.....	62
-------------	----

Introduction.....	63
-------------------	----

Intimidation et dépression.....	64
---------------------------------	----

Intimidation et variables scolaires.....	65
--	----

Dépression et variables scolaires.....	66
--	----

Modèle médiateur de l'intimidation.....	67
---	----

Objectifs de l'étude.....	68
---------------------------	----

Méthode.....	69
--------------	----

Participants.....	69
-------------------	----

Instruments de mesure.....	70
----------------------------	----

Procédure.....	72
----------------	----

Résultats.....	73
----------------	----

Analyse du modèle médiateur.....	75
----------------------------------	----

Discussion.....	76
-----------------	----

Fréquence d'intimidation chez des élèves de 5 ^e secondaire.....	76
--	----

Relation entre intimidation et dépression.....	78
--	----

Intimidation et variables scolaires.....	79
--	----

Dépression et variables scolaires.....	80
--	----

Modèle médiateur.....	81
-----------------------	----

Limites de l'étude.....	83
-------------------------	----

Conclusion.....	84
-----------------	----

Références.....	85
-----------------	----

Tableaux.....	91
---------------	----

CHAPITRE IV

DISCUSSION GÉNÉRALE.....	95
--------------------------	----

Discussion générale.....	96
--------------------------	----

Rappel des objectifs de la thèse et des principaux résultats.....	96
Premier article.....	96
Deuxième article.....	99
Nécessité d'un consensus sur la définition de l'intimidation.....	102
Liens entre les modèles théoriques.....	103
Différences entre les genres concernant la notion d'agressivité.....	106
Relation entre dépression et les variables scolaires.....	107
Relation entre intimidation et les variables scolaires.....	108
Limites de l'étude et recherches futures.....	109
Contributions de la recherche.....	111
 RÉFÉRENCES GÉNÉRALES.....	 113
 ANNEXE A : CRITÈRES DIAGNOSTIQUES D'UN ÉPISODE DÉPRESSIF MAJEUR SELON LE DSM-IV (1994).....	 126
 ANNEXE B : INVENTAIRE DE DÉPRESSION DE BECK.....	 129
 ANNEXE C : QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DE L'INTIMIDATION D'OLWEUS.....	 133
 ANNEXE D : QUESTIONNAIRE DE DÉPISTAGE DES DÉCROCHEURS PROBABLES À L'ÉCOLE : DÉCISIONS 2.....	 139
 ANNEXE E : CLASSROOM ENVIRONMENT SCALE.....	 147
 ANNEXE F : FORMULAIRES DE CONSENTEMENT.....	 151
 ANNEXE G : ATTESTATION DÉONTOLOGIQUE.....	 153

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux

CHAPITRE I

- 1 Exemples d'interactions entre les trois dimensions de la théorie des attributions pour un échec à l'examen final de mathématiques..... 28

CHAPITRE II

- 1 Synthèse descriptive des études portant sur la concomitance entre l'intimidation et la dépression..... 54

CHAPITRE III

- 1 Pourcentage d'intimidation chez des élèves de 5^e secondaire..... 88
- 2 Corrélations entre les mesures d'intimidation et les variables scolaires..... 89
- 3 Corrélations entre la dépression et les variables scolaires..... 90
- 4 Analyses de régression hiérarchique pour les variables qui prédisent l'affiliation chez les garçons..... 91

LISTE DES FIGURES

Figures

CHAPITRE I

- 1 Modèle du processus de traitement de l'information sociale de Crick et Dodge..... 12
- 2 Modèle médiateur de Juvonen et al. (2000)..... 24
- 3 Modèle médiateur de l'intimidation..... 26

CHAPITRE III

- 1 Modèle médiateur de l'intimidation..... 69

CHAPITRE I

INTRODUCTION

Introduction générale

Cette thèse est constituée de quatre grandes parties. Une introduction est d'abord présentée afin de situer le lecteur par rapport au sujet à l'étude et de le sensibiliser aux concepts qui y sont abordés. Cette introduction est suivie des deux articles qui ont été soumis pour publication à des revues scientifiques. Le premier article est une revue des écrits alors que le second présente une étude empirique. Une discussion générale à la fin de la thèse permet de faire la synthèse des informations contenues dans cette étude, de souligner les liens entre les résultats obtenus et les concepts présentés en introduction et de suggérer de nouvelles avenues de recherche.

Introduction

L'introduction de cette thèse est composée de plusieurs sections. La première présente une brève recension des écrits sur les problématiques à l'étude : l'intimidation et la dépression. Cette recension comprend une définition des concepts, des données sur la prévalence, la présentation de modèles théoriques, des informations sur la concomitance intimidation/dépression ainsi que sur la relation qui existe entre ces phénomènes et des variables scolaires. La deuxième section informe le lecteur des principaux objectifs retenus dans cette recherche. Cette introduction prend fin par la présentation des deux articles qui composent ce manuscrit.

Intimidation : Définition du concept et ampleur de la problématique

Plusieurs définitions de l'intimidation existent dans les écrits. La majorité des chercheurs réfèrent à celle élaborée par Olweus, un des premiers scientifiques à avoir étudié cette problématique. Selon Olweus (1991), un élève est intimidé lorsqu'il est exposé, de façon

répétitive, à des actions négatives de la part d'un ou plusieurs élèves. L'action négative peut prendre une forme physique, verbale, ou émotive. Il ne s'agit pas d'intimidation lorsque deux élèves de force physique ou psychologique égale se battent ou se chicanent. Il s'agit d'intimidation uniquement dans le cas où il existe un déséquilibre dans le rapport de force entre les deux jeunes. Au sein de cette relation, l'intimidateur domine la victime qui est sans défense et démunie face à la menace.

D'autres chercheurs définissent l'intimidation de manière différente. Par exemple, Arora (1987) décrit l'aspect social de la problématique. Selon cet auteur, l'utilisation de moyens agressifs favorise une relation de domination entre deux élèves. L'intimidateur se trouve en situation de pouvoir par rapport à la victime qui ne possède pas les habiletés sociales nécessaires à son intégration au groupe de pairs. L'intimidation peut aussi être définie comme une situation où une personne ou un groupe de personnes provoquent délibérément de la détresse ou se sentent abusés physiquement ou psychologiquement par une autre personne ou un groupe de personnes (Galloway, 1994; Hoover, Oliver & Hazler, 1992).

Selon Olweus (1978, 1994), les victimes sont plus anxieuses et insécures que les autres jeunes de leur âge. Elles ont une faible estime de soi. Lorsqu'elles sont attaquées, elles ont tendance à réagir en pleurant ou en se retirant. Elles sont généralement seules et isolées à l'école. Ces victimes, dites passives, constituent la forme la plus courante de victimisation. Leurs comportements et attitudes informent leurs agresseurs qu'elles sont sans défense. Les victimes provocatrices constituent un autre type de victimisation. Contrairement aux passives, ce deuxième type de victimes réagit de manière agressive lorsqu'elles se sentent menacées. Leurs comportements sont inappropriés et peuvent entraîner des réactions négatives de la part de leurs pairs comme de l'agressivité et du rejet. Les intimidateurs, quant à eux, sont agressifs envers les

autres jeunes et les adultes. Ils sont impulsifs et éprouvent un fort besoin de dominer les autres. Ils ont une attitude positive par rapport à la violence et ont peu d'empathie pour leurs victimes. Enfin, une autre catégorie regroupe les individus qui adoptent à la fois les rôles d'intimidateur et de victime. Il s'agit des intimidateurs/victimes.

Au Canada, un article du Code criminel définit l'intimidation comme un acte illégal au sens de la loi. L'article 423 (1) prévoit que: «Est coupable d'une infraction punissable sur déclaration de culpabilité par procédure sommaire quiconque, injustement et sans autorisation légitime, dans le dessein de forcer une autre personne à s'abstenir de faire une chose qu'elle a légalement le droit de faire, ou à faire une chose qu'elle peut légalement s'abstenir de faire, selon le cas : a) use de violence ou de menaces de violence envers cette personne, ou envers son époux ou conjoint de fait ou ses enfants, ou endommage ses biens; b) intimide ou tente d'intimider cette personne ou un parent de cette personne par des menaces de violence ou d'un autre mal, ou de quelque peine, à elle ou à l'un de ses parents, ou de dommage aux biens de l'un d'entre eux, au Canada ou à l'étranger; c) suit avec persistance cette personne de place en place; d) cache des outils, vêtements ou autres biens, possédés ou employés par cette personne, ou l'en prive ou fait obstacle à l'usage qu'elle en fait; e) avec un ou plusieurs autres, suit désordonnément cette personne sur une grande route; f) cerne ou surveille la maison d'habitation ou le lieu où cette personne réside, travaille, exerce son entreprise ou se trouve; g) bloque ou obstrue une grande route» (Code criminel, 1997).

En 1985, le Gouvernement fédéral du Canada adopte une loi particulière pour les adolescents qui commettent une infraction au Code criminel ou à d'autres lois et règlements fédéraux. Il s'agit de la Loi sur les jeunes contrevenants. Elle s'applique à «toute personne qui, étant âgée d'au moins douze ans, n'a pas atteint l'âge de dix-huit ans ou qui, en l'absence de

preuve contraire, paraît avoir un âge compris entre ces limites, ainsi que, lorsque le contexte l'exige, toute personne qui, sous le régime de la présente loi, est soit accusée d'avoir commis une infraction durant son adolescence, soit déclarée coupable d'une infraction». Cette loi reconnaît la nécessité de traiter les délits des adolescents indépendamment de ceux des adultes. En effet, l'état de dépendance de ces jeunes ainsi que leur degré de développement et de maturité leur créent des besoins spéciaux. Par contre, la Loi sur les jeunes contrevenants reconnaît également que ces jeunes doivent assumer la responsabilité et les conséquences de leurs actes (Loi sur les jeunes contrevenants, 1985). L'intimidation chez les jeunes peut donc être considérée, dans certains cas, comme un acte criminel au même titre que chez les adultes.

En janvier 2003, lors d'un Colloque sur l'intimidation tenu à Montréal, le Ministre d'État à l'Éducation et à l'Emploi annonçait un ensemble de mesures visant la diminution du phénomène d'intimidation et de taxage à l'école. Il proposait la mise sur pied d'une campagne nationale de sensibilisation sur l'intimidation et le taxage. Ce programme suppose qu'en 2005, toutes les commissions scolaires et les écoles du Québec auront intégré dans leur plan de réussite des mesures concrètes de promotion des comportements pacifiques et de prévention de la violence (MEQ, 2003).

Prévalence

Les études de prévalence menées jusqu'à maintenant sont surtout composées d'échantillons d'élèves du primaire et du début du secondaire. En Finlande, les résultats d'une recherche analysant des jeunes de 14 à 16 ans montrent que 5 % des filles et 6 % des garçons sont victimes. Chez les intimidateurs du même âge, la prévalence est de 2 % pour les filles et 9 % pour les garçons (Kaltiala-Heino, Rimpelä, Marttunen, Rimpelä & Rantanen, 1999). En Angleterre, les

taux de prévalence chez des jeunes âgés entre neuf et 11 ans sont de l'ordre de 15 % pour les intimidateurs/victimes, de 22 % pour les victimes et de 9 % pour les intimidateurs (Austin & Joseph, 1996). En Australie, Rigby (1998) évalue aussi la prévalence de l'intimidation chez des adolescents âgés entre 13 et 16 ans. Ses résultats montrent que chez les garçons, 13,4 % sont des victimes, 17,3 % sont des intimidateurs et 6,0 % sont des intimidateurs/victimes. Chez les filles, 9,1 % sont des victimes, 9,6 % des intimidateurs et seulement 1,3 % des intimidateurs/victimes.

Aux États-Unis, les résultats de Batsche et Knoff (1994) indiquent que 15 à 20 % des élèves sont touchés par des problèmes d'intimidation à l'école. Perry, Kusel et Perry (1988), pour leur part, évaluent qu'un enfant sur 10, âgé entre neuf et 12 ans, est victime d'intimidation par ses pairs. Ils observent qu'à cet âge, le risque de victimisation est aussi élevé chez les garçons que chez les filles. Ils mentionnent également que l'agressivité physique tend à diminuer avec l'âge tandis que l'agressivité verbale demeure élevée pour toutes les tranches d'âge. D'autres résultats suggèrent que chez des jeunes d'environ 12 ans, 14 % sont des intimidateurs, 18 % des victimes et 5 % des intimidateurs/victimes (Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999).

Au Canada, les données obtenues par O'Connell et al. (1997) montrent que chez les élèves de première à huitième année, 6 % sont intimidateurs, 15 % sont victimes et 2 % sont intimidateurs/victimes. Les résultats préliminaires d'une étude québécoise menée par Desbiens Janosz, Bowen et Chouinard (2003) indiquent, quant à eux, que 19,7 % des élèves du secondaire sont victimes de violence verbale, 3,8 % de violence physique et 3,1 % de harcèlement. D'autres analyses soulignent que 18,4 % de ces élèves sont victimes d'une forme de violence répétée, que 3,1 % sont victimes de deux formes de violence répétée et que 0,7 % sont victimes de trois formes de violence répétée. Ces études de prévalence montrent que les taux rapportés varient considérablement selon les pays et les âges des échantillons examinés.

Certains auteurs comparent les taux de prévalence d'intimidation en fonction de l'âge ou du niveau scolaire de l'élève. Une étude longitudinale menée auprès de jeunes âgés de sept à 16 ans souligne la diminution du nombre de victimes avec l'âge (Olweus, 1993). Les données de Charach, Pepler et Ziegler (1995) appuient cette tendance. Leurs résultats montrent que 40 % des élèves de neuf ans sont victimes comparativement à 8 % chez les élèves de 13 ans et à 5 % chez ceux de 14 ans. Le nombre d'intimideurs semblent aussi diminuer en fonction de l'âge. Une étude de Sourander, Helstelä, Helenius & Piha (2000) suggère que chez les filles, les pourcentages sont de 13 % à huit ans et de 6 % à 16 ans. Chez les garçons, ces pourcentages sont de 23 % à huit ans et de 12 % à 16 ans.

L'étude de Whitney et Smith (1993) analyse des élèves du primaire, âgés de sept à 12 ans, ainsi que des élèves du secondaire, âgés de 11 à 18 ans. Leurs résultats indiquent que l'incidence de victimisation diminue en fonction de l'âge. Au primaire, l'incidence est de 35 % chez les élèves de sept-huit ans et de 17 % chez ceux de 11-12 ans. Au secondaire, l'incidence est de 14 % chez les élèves de 11-12 ans et de 0 % chez ceux de 16 à 18 ans. Chez les intimideurs, l'évolution se fait de manière différente. Leurs résultats montrent que le nombre d'intimideurs diminue avec l'âge, passant de 16 % vers l'âge de huit ans à 4 % vers 12-13 ans. Une légère augmentation est ensuite observée entre 13 et 16 ans, où l'incidence est d'environ 7 %. Elle rediminue ensuite à 3 % entre 16 et 18 ans. Selon ces chercheurs, l'évolution de l'intimidation et de la victimisation à travers le temps se fait selon les opportunités qui se présentent aux jeunes de dominer leurs pairs. Leurs résultats soulignent que la plupart des intimideurs sont plus âgés que leurs victimes. La victimisation est donc moins fréquente chez les élèves plus vieux. Les probabilités sont également plus élevées pour que les élèves plus âgés intimident leurs pairs. En effet, ils sont entourés de victimes potentielles puisqu'elles sont moins âgées. Par contre, le désir

de dominer les autres semble être moindre chez les adolescents de 16 à 18 ans. De façon générale, les jeunes de cet âge qui fréquentent encore l'école secondaire le font par choix puisqu'ils n'y sont plus obligés par la loi. Ils sont donc motivés à réussir leurs études et satisfaits de leur vie à l'école. Ces jeunes sont également plus susceptibles d'avoir développé une attitude de coopération avec les autres et des méthodes de résolution de problèmes non-violentes.

En somme, l'ensemble de ces résultats montrent que les taux de prévalence obtenus d'un pays à l'autre sont variables. Il est aussi difficile de tracer un portrait clair de l'évolution de la problématique d'intimidation à travers le temps puisque les études sont généralement de nature transversale. De plus, les études longitudinales disponibles ne couvrent habituellement pas toutes les tranches d'âge de l'enfance à la fin de l'adolescence. Selon Rigby (1998), la prévalence est difficile à établir de façon précise étant donné que les taux varient souvent d'une étude à l'autre en fonction de l'âge, du genre des élèves, de la situation géographique des écoles, de la méthode de cueillette des données et de la taille des échantillons. Il apparaît également que peu d'études transversales sont disponibles en ce qui concerne les élèves de la fin du secondaire. Bien que les difficultés psychosociales et affectives des jeunes aient tendance à s'estomper vers la fin de l'adolescence, certaines problématiques telles que l'intimidation sont toutefois encore présentes chez les élèves de cet âge. Il est possible que les faibles taux de prévalence obtenus dans les quelques études disponibles pour cette population, puissent expliquer pourquoi cette tranche d'âge est peu représentée dans la recherche. En effet, plusieurs études sont effectuées chez des échantillons d'élèves d'âge primaire ou du début du secondaire, période où les taux de prévalence d'intimidation sont les plus élevés.

Intimidation et variables scolaires

Certaines recherches analysent la relation qui existe entre l'environnement scolaire et la présence d'intimidation à l'école. Quelques études observent la relation entre la fréquence d'intimidation et la grandeur de l'école ou de la classe (Olweus, 1993; Roland & Galloway, 2002 ; Whitney & Smith, 1993). Étonnamment, les résultats obtenus suggèrent que ces variables ont peu d'influence sur l'augmentation ou la diminution des problèmes d'intimidation. Olweus (1993), pour sa part, propose d'investiguer d'autres facteurs tels que l'attitude de l'enseignant lorsque survient une situation d'intimidation, l'absence de supervision pendant les temps libres ou les transitions, les caractéristiques personnelles du jeune ou ses conditions de vie familiale, pour trouver l'origine de cette problématique.

Kasen, Berenson, Cohen et Johnson (2004), quant à eux, étudient la relation entre le climat de l'école et les comportements associés à l'intimidation. Leurs résultats indiquent que la fréquentation d'une école où les enseignants ont de la difficulté à maintenir l'ordre dans la classe, d'une part, et où les élèves ont peu de respect envers l'autorité, d'autre part, est associée à une augmentation des problèmes scolaires, de la rébellion, de la colère et de l'agressivité physique. Au contraire, une diminution des problèmes scolaires, de la déviance et de la rébellion est observée dans les écoles bien organisées et harmonieuses où la priorité est orientée vers les apprentissages. Les problèmes scolaires sont aussi plus nombreux dans les écoles où les élèves ont beaucoup de temps libre pour interagir avec leurs pairs à l'extérieur de la classe.

Les résultats de Roland et Galloway (2002) suggèrent que les habiletés de gestion de classe de l'enseignant, de même que la qualité de la structure sociale de la classe, ont une influence sur le nombre de comportements intimidateurs émis par les élèves. Les risques d'intimider sont plus faibles dans les classes où l'enseignant développe une bonne relation avec ses élèves tout en

intervenant de manière adéquate auprès d'eux. Par ailleurs, une augmentation des risques d'intimider est associée à de mauvaises relations entre les élèves, à un manque de respect envers l'autorité et à une faible capacité de concentration sur la tâche. Natvig, Albrektsen et Qvanstrom (2001), quant à eux, identifient un lien entre la diminution du nombre de comportements d'intimidation en classe et une perception positive de l'élève par rapport au soutien de l'enseignant. Ce soutien se traduit par l'établissement d'un climat de coopération et de bonnes relations interpersonnelles.

D'autres auteurs étudient les liens entre l'intimidation, la perception du climat de l'école et les difficultés d'adaptation scolaire (Nansel & al., 2001; Nansel, Haynie & Simons-Morton, 2003; Natvig & al., 2001). Les résultats de ces recherches montrent qu'une perception négative de l'élève par rapport à son expérience scolaire ou au climat de l'école, de même que des difficultés d'adaptation scolaire, sont associées aux comportements d'intimidation et de victimisation. L'étude de Natvig et al. (2001), menée auprès d'un échantillon d'élèves âgés de 13 à 15 ans, souligne la présence d'un lien entre le risque d'intimider et une perception négative de l'élève par rapport au travail scolaire et à son expérience à l'école. Selon eux, plus le sentiment d'aliénation scolaire de l'élève est grand, plus les risques d'intimider sont élevés.

Ahmed et Braithwaite (2004), pour leur part, mesurent le niveau d'intérêt et de bien-être de l'élève à l'école ainsi que la perception qu'il a des problèmes scolaires et sociaux qu'il peut y rencontrer. Leurs résultats montrent que le groupe d'intimideurs/victimes est celui qui aime le moins l'école, suivi du groupe de victimes et ensuite des intimideurs. En ce qui concerne l'estimation des difficultés à l'école, le groupe d'intimideurs/victimes et le groupe de victimes sont ceux qui pensent rencontrer le plus de problèmes. L'évaluation du groupe d'intimideurs est moins pessimiste et est semblable à celle du groupe de comparaison.

Modèle théorique de l'intimidation

Une recension des écrits effectuée par Espelage et Swearer (2003) souligne une incohérence par rapport aux modèles théoriques auxquels réfèrent les chercheurs dans le domaine de l'intimidation. Selon ces auteurs, plusieurs modèles sont utilisés pour expliquer ce phénomène. Certains modèles décrivent l'intimidation en analysant le comportement de l'intimidateur (Pellegrini, 2002; Sutton, Smith, & Swettenham, 1999) alors que d'autres ciblent le comportement de la victime (Ladd & Ladd, 2001; Perry, Hodges, & Egan, 2001). Il s'agit habituellement de deux domaines de recherche indépendants.

Bien qu'il ne s'adresse pas directement à l'intimidation, le modèle sociocognitif du traitement de l'information sociale de Crick et Dodge (1994) est souvent cité pour décrire les conduites agressives (Bowen, Desbiens, Rondeau, & Ouimet, 2003; Espelage & Swearer, 2003). Ce modèle explique, entre autre, l'apparition de comportements agressifs de type proactif. Il s'agit de comportements qui surviennent en l'absence de provocation. Selon Olweus (1994), l'intimidation est une forme d'agressivité proactive très présente en milieu scolaire.

Le modèle proposé par Crick et Dodge (1994) comprend six séquences : l'encodage, l'interprétation, la clarification des buts, l'accès à une réponse, la décision et l'action (voir *Figure 1*). L'encodage comprend le traitement de deux types de stimuli. Les stimuli internes peuvent prendre la forme d'une réaction physiologique ou émotive comme l'augmentation du rythme cardiaque ou un sentiment de colère ou de dépression. Les stimuli externes à la personne sont liés à ce qu'elle perçoit dans son environnement. Le fait d'être encouragé par ses pairs en est un exemple. L'interprétation, quant à elle, peut prendre différentes formes. Une première forme est l'attribution causale. Il s'agit des pensées qu'une personne élabore par rapport aux causes d'un événement. Par exemple, un intimidateur peut penser qu'une victime mérite d'être agressée

parce qu'elle l'a regardé d'une façon qu'il juge inappropriée. Une deuxième forme d'interprétation est l'attribution d'intention. Dans l'exemple cité plus haut, l'intimidateur peut croire que la victime le regarde de cette manière pour l'insulter ou rire de lui. D'autres formes d'interprétation influencent également les comportements de l'individu et sont présentées dans la *Figure 1*. La clarification des buts consiste à choisir les objectifs à atteindre suite à l'action. Par exemple, l'intimidateur peut choisir de faire des menaces à une autre personne dans le but de montrer aux autres sa supériorité. Le choix de ses comportements se fait alors en fonction des buts priorisés et du répertoire comportemental de l'individu. Après avoir analysé les différentes possibilités, il choisit le comportement et se met en action pour l'exécuter.

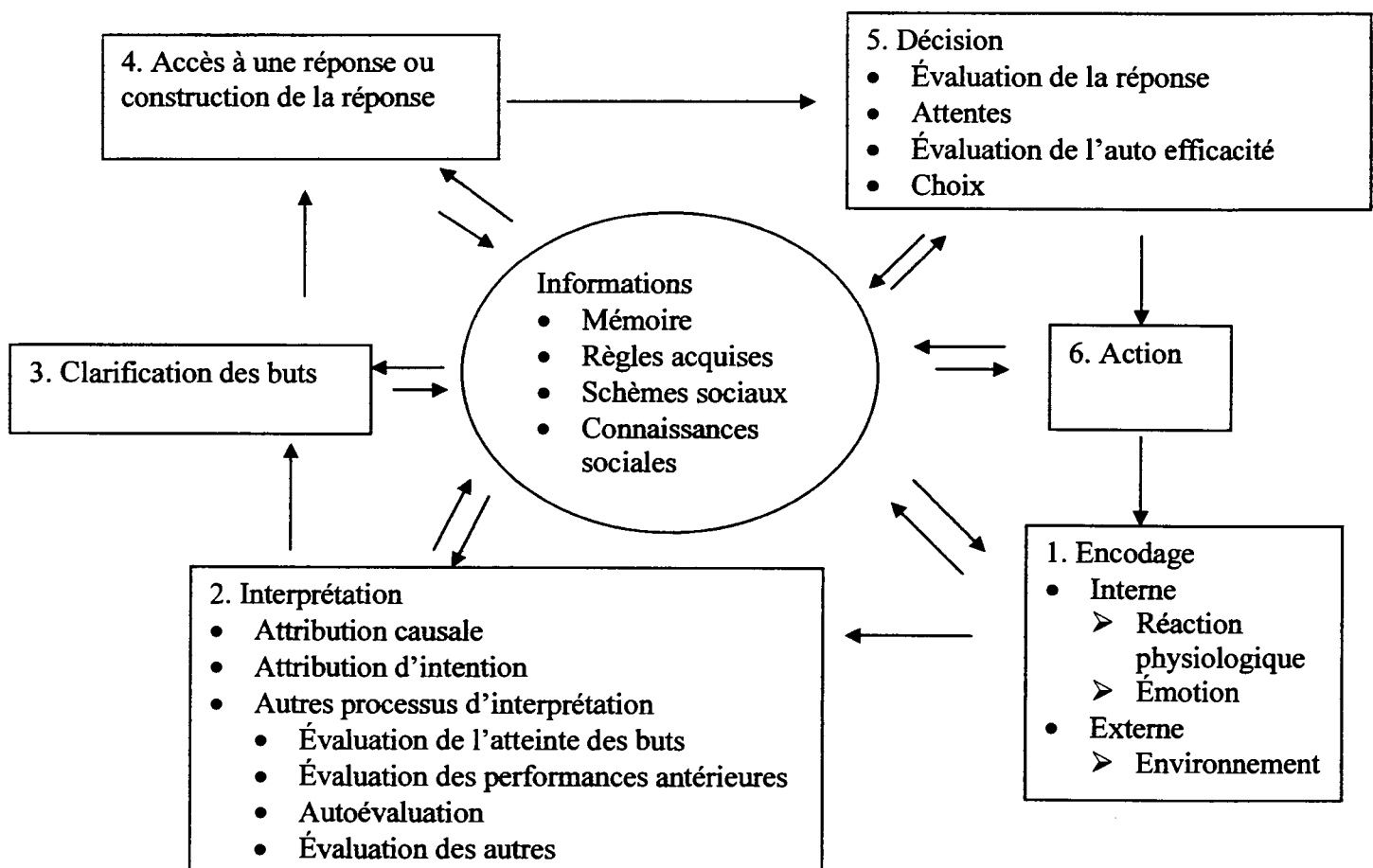


Figure 1. Modèle du processus de traitement de l'information sociale de Crick et Dodge.

Weiner (1986), définit l'émotion selon quatre critères. D'abord, une émotion doit être positive ou négative. La joie ou la peine en sont des exemples. Une émotion doit également avoir une certaine intensité. Cette intensité peut varier sur un continuum allant de très faible à très élevée. Le troisième critère suppose qu'une émotion est toujours précédée d'un élément déclencheur. La vue d'un ours, par exemple, fait naître un sentiment de peur. Enfin, toute émotion entraîne une variété de réactions. Selon Dodge (1991), les émotions jouent un rôle important dans l'élaboration des comportements sociaux. Une réaction émotive peut précéder l'enclenchement du processus de traitement de l'information ou l'une de ses étapes. Par exemple, l'humeur de l'individu, son état de fatigue, de conscience, ou de sobriété, sont des paramètres qui peuvent influencer sa réaction en contexte social. Les émotions peuvent également survenir à la suite du processus séquentiel, elles sont alors des conséquences de l'activité cognitive. Un adolescent qui se sent fier d'avoir insulté un élève devant toute la classe en est un exemple.

L'intimidation est un comportement volontaire contrôlé par des renforcements extérieurs dont l'objectif est d'obtenir du pouvoir par la domination sociale au sein d'une relation interpersonnelle (Coie, Dodge, Terry & Wright, 1991; Crick & Dodge, 1996). Dodge et Coie (1987) qualifient de proactive ce type d'agressivité. Selon Dodge et Crick (1990), les jeunes qui se comportent de manière agressive dans des situations sociales, perçoivent, interprètent et prennent des décisions qui augmentent les probabilités d'émettre d'autres comportements agressifs dans le futur. Les résultats de Crick et Dodge (1996) montrent que les jeunes qui ont recours à un type d'agressivité proactive évaluent de manière positive les comportements agressifs physiques et verbaux. Selon le modèle élaboré par ces chercheurs, le processus de décision de ces jeunes favorise l'émission de comportements agressifs. Ils perçoivent l'agressivité comme un moyen efficace et acceptable d'atteindre un but social comme le pouvoir

ou une position de supériorité dans un groupe. Toujours selon ce modèle, l'étape de clarification des buts du comportement contribue également à l'émission de comportements d'agressivité proactive. Dans un contexte d'intimidation, les buts à atteindre sont rarement de nature prosociale. Le fait d'obtenir quelque chose de tangible ou de se placer dans une position sociale supérieure préoccupe davantage l'intimidateur que le fait de nuire à une relation interpersonnelle. L'établissement de ces priorités exerce une influence sur la sélection des comportements (Crick & Dodge, 1996).

Le modèle cognitif du traitement de l'information sociale (Crick & Dodge, 1994) est intéressant puisqu'il rejoint le modèle cognitif de la dépression et qu'il permet de faire le lien entre les deux problématiques. Selon Quiggle, Garber, Panak, & Dodge (1992), les processus cognitifs jouent un rôle important dans le développement des problèmes psychopathologiques tels que l'agressivité ou la dépression. Les résultats de leur étude montrent que les jeunes qui émettent des comportements agressifs, autant que les jeunes qui présentent des symptômes dépressifs, font des erreurs cognitives dans le traitement de l'information. Par exemple, les jeunes agressifs et les jeunes déprimés sont plus susceptibles d'attribuer une intention hostile à autrui dans une situation négative. Ainsi, les jeunes agressifs ont tendance à attribuer l'intention hostile à quelque chose d'extérieur à eux et non reliée à leur comportement. Au contraire, les jeunes déprimés vont plutôt faire des attributions internes et se remettre en question. Donc, les jeunes agressifs et les jeunes dépressifs attribuent des intentions hostiles aux autres. Ils diffèrent cependant dans leur manière d'expliquer et de comprendre la situation négative.

Dépression

L'humeur dépressive est un état situationnel qui se caractérise par un sentiment général de

tristesse. Ce sentiment peut être présent chez chaque individu, de manière ponctuelle, en fonction de ses expériences de vie. Lorsque plusieurs symptômes dépressifs sont présents, tels que des inquiétudes, des pleurs, une dévalorisation de soi, il s'agit d'un syndrome dépressif. Cet état affecte le fonctionnement habituel de l'individu dans plusieurs domaines de sa vie (cognitif, comportemental, affectif, somatique) pour une période de temps déterminée. Ce syndrome est habituellement mesuré à partir de questionnaires auto-évaluatifs. Les critères du DSM-IV (1996), quant à eux, sont utilisés afin d'établir la présence d'un trouble dépressif. En plus de l'intensité des symptômes, ils tiennent compte de la dimension temporelle de la situation (Harrington, 1994; Marcotte, 1995; Vendette & Marcotte, 2000). Ces critères sont rapportés de manière intégrale à l'Annexe A.

Tout comme les adultes, les enfants d'âge scolaire et les adolescents sont susceptibles de présenter des symptômes associés à la dépression. Ceux-ci affectent leur fonctionnement dans différentes sphères de vie telles que les habiletés sociales, les habiletés interpersonnelles, les habiletés de résolution de problèmes et les processus d'apprentissage (Kovacs, 1989; Lewinsohn, Pettit, Joiner Jr. & Seeley, 2003; Puig-Antich, 1987; Puig-Antich & al., 1985). Les résultats d'Essau, Conradt et Petermann (2000) montrent que la moitié des adolescents déprimés qui composent leur échantillon ont également un autre trouble psychiatrique. Les problématiques les plus concomitantes sont les troubles anxieux et les autres troubles de l'humeur. D'autres problèmes de santé mentale tels que des comportements perturbateurs, un déficit d'attention/hyperactivité, des troubles liés à une substance et des troubles du comportement alimentaire peuvent aussi être présents en même temps qu'un épisode de dépression chez les adolescents (DSM-IV, 1996). La concomitance chez les jeunes dépressifs est donc fréquente et associée à des troubles extériorisés ou intériorisés.

Au Canada, la prévalence de la dépression clinique est de huit à 18 % chez les adolescents (Reynolds, 1994). Au Québec, cette prévalence est d'environ 16 % (Baron & Peixoto, 1991; Marcotte, 1996). De plus, une augmentation majeure de dépression entre l'enfance et l'adolescence est observée. Une recension des écrits effectuée par Flemming et Offord (1990) suggère qu'elle est de moins de 3 % chez les jeunes de six à 11 ans et de 0,4 % à 6,4 % chez les adolescents de 12 à 19 ans. Fergusson, Horwood et Lynskey (1993), pour leur part, observent que 7 % des adolescents de 15 ans répondent aux critères de dépression du DSM-III-R. Ces recherches soulignent également que la dépression à l'adolescence est plus fréquente chez les filles que chez les garçons. Vingt à 35 % des garçons et 25 à 40 % des filles présentent une humeur dépressive (Petersen & al., 1993). Chez les filles dépressives, les risques d'apparition de problèmes extériorisés tels que des troubles oppositionnels, de la conduite et d'hyperactivité sont plus élevés lorsqu'elles atteignent le milieu de l'adolescence. C'est aussi durant cette période qu'elles deviennent plus irritables et plus à risque de commettre une tentative de suicide. Après cet âge, et jusqu'à la fin de l'adolescence, les troubles extériorisés et les symptômes d'irritabilité ont tendance à diminuer et une augmentation des problèmes d'abus de substances est observée. Lors de la transition de l'adolescence vers l'âge adulte, le comportement des filles déprimées s'améliore et une diminution au niveau de leur consommation de substances est observée (Kovacs, Obrosky & Sherill, 2003). En ce qui concerne les garçons déprimés, ces chercheurs identifient une stabilité au niveau de la présence de problèmes extériorisés et de symptômes d'irritabilité. Pour ce qui est de la consommation de substances, elle augmente vers la fin de l'adolescence. Contrairement aux filles, ces comportements persistent lors de la transition à l'âge adulte. De plus, le risque de suicide chez les garçons déprimés est plus élevé vers la fin de

l'adolescence. C'est également durant cette période que peut s'observer un plus haut risque de problèmes de la conduite et d'escalade d'abus de substances.

Dépression et variables scolaires

Selon Marcotte (2000), la relation entre les variables dépression et école est encore peu explorée à ce jour. La dépression à l'adolescence influence le fonctionnement cognitif et social du jeune, ce qui entraîne des répercussions sur son fonctionnement scolaire (Kovacs & Goldston, 1991). Les résultats de Cheung (1995) indiquent qu'il existe un lien entre la dépression et le nombre d'événements de vie négatifs vécus par un jeune, son affiliation au groupe de pairs, le soutien qu'il perçoit de la part de l'enseignant et ses attentes face à sa réussite scolaire. L'impact des événements de vie négatifs peut être diminué dans un environnement scolaire où la réussite est encouragée et où un soutien de la part de l'enseignant est disponible. Seules les attentes par rapport à la réussite scolaire ont un effet modérateur entre les événements de vie négatifs et la dépression. Ainsi, les jeunes qui ont des attentes élevées par rapport à leur réussite sont moins déprimés lorsqu'ils font face à des événements de vie négatifs. Dans le même sens, Kaltiala-Heino, Rimpelä et Rantanen (1998) soulignent que l'échec scolaire constitue une expérience négative qui engendre une vulnérabilité à la dépression. Cette vulnérabilité est exacerbée si la personne ne réussit pas à trouver de compensation positive dans d'autres domaines de sa vie.

Kuperminc, Leadbeater et Blatt (2001), quant à eux, analysent les liens qui existent entre les relations interpersonnelles d'un adolescent, la dépression, et l'environnement scolaire. Leurs résultats révèlent qu'un faible niveau de problèmes intériorisés est associé à des perceptions plus positives du climat de la classe et à une moins grande vulnérabilité psychologique. Leurs résultats montrent également que le lien entre l'auto-critique négative et les problèmes

intériorisés est plus fort chez les adolescents qui ont une perception négative du climat de l'école. Ainsi, les adolescents qui ont une auto-critique négative sont moins à risque de développer des problèmes intériorisés lorsqu'ils ont une perception positive du climat de leur école. Ces mêmes auteurs observent que les adolescents qui se sentent incompetents à l'école sont moins à risque de développer des problèmes intériorisés s'ils ont une perception positive du climat de leur école.

Enfin, les résultats de Roeser et Eccles (1998) indiquent une diminution des symptômes de dépression chez les adolescents qui perçoivent que leur enseignant les considère comme de bons élèves. Une relation est aussi présente entre la dépression et la perception de l'élève par rapport à ses compétences scolaires. Les symptômes dépressifs sont plus élevés chez les élèves qui ont une perception négative de leurs compétences scolaires. Les données de cette étude montrent également qu'il existe une relation entre la valeur que l'élève accorde à l'école et la dépression. Les symptômes dépressifs sont plus élevés chez les élèves qui accordent peu de valeur aux effets positifs que peut entraîner la scolarisation. Finalement, une diminution des symptômes de dépression est observée chez les élèves qui perçoivent leur école comme un endroit de défi, où l'effort est récompensé, et où les objectifs d'apprentissage les plus importants sont la maîtrise de la tâche et l'amélioration.

Modèle cognitif de la dépression

Une recension des écrits effectuée par Marcotte (2000) suggère que l'approche cognitivo-comportementale est la plus reconnue dans le domaine de la dépression. Tout comme le modèle de Crick et Dodge (1994), le modèle cognitivo-comportemental accorde une place importante aux cognitions. Le modèle théorique proposé par Beck et Shaw (1977) tient compte de l'importance des facteurs cognitifs dans le développement de la dépression. Selon Clark, Beck et

Alford (1999), un individu qui présente une vulnérabilité cognitive est plus susceptible de développer des symptômes de dépression lorsqu'il doit faire face à des événements négatifs. Il est également plus à risque d'interpréter cette situation de manière erronée et de faire des inférences négatives concernant les causes, les conséquences et la part de responsabilité qui lui revient.

La triade cognitive (Beck, 1963, 1964), qui consiste à avoir une perception négative de soi, du monde et du futur, est un élément majeur dans la compréhension du modèle cognitif de la dépression. Les personnes déprimées ont tendance à se percevoir comme étant inadéquates et sans valeur. Lorsqu'elles vivent une expérience négative, elles attribuent la cause de la situation à des caractéristiques de leur personnalité et elles se remettent en question. Elles peuvent, par exemple, croire qu'elles ont échoué à un examen parce qu'elles ne sont pas assez intelligentes. Ces personnes entretiennent également une vision négative du monde qui les entoure. Elles ont l'impression que les demandes qui viennent de leur environnement interfèrent avec la réalisation de leurs objectifs de vie. Par exemple, une mère déprimée peut se sentir dépassée par ses responsabilités parentales et considérer ses enfants comme un fardeau qui l'empêche d'être heureuse et de penser à elle. Enfin, les individus dépressifs ont tendance à percevoir leur futur de manière négative. Ils entretiennent la croyance que leurs problèmes seront présents tout au long de leur vie.

Dans son modèle explicatif de la dépression, Beck présente aussi le concept de distorsions cognitives. Ces distorsions peuvent prendre différentes formes telles que les inférences arbitraires, la surgénéralisation et la catastrophisation. L'inférence arbitraire consiste à imaginer une conclusion sans tenir compte de la réalité. Ce type de pensée dysfonctionnelle prend souvent la forme de la personnalisation. Par exemple, une personne déprimée peut penser que lorsque les

gens ne la saluent pas, ils sont nécessairement fâchés contre elle. La surgénéralisation, quant à elle, consiste à généraliser une conclusion à toutes les situations. Par exemple, un élève qui présente des symptômes dépressifs et qui échoue à un examen peut penser qu'il ne réussit jamais rien. Pour ce qui est de la catastrophisation, il s'agit de la tendance à exagérer l'importance d'un événement particulier. Par exemple, une personne qui a peur de mourir peut penser qu'elle est atteinte d'une maladie très grave à chaque fois qu'elle ressent un malaise physique. Ces distorsions cognitives proviennent de schémas cognitifs que la personne a développés et intégrés à partir des expériences qu'elle a vécues dans le passé (Beck & Shaw, 1977).

Selon la théorie cognitive, les schémas donnent un sens aux éléments que l'individu perçoit dans son environnement. Les schémas sont des structures internes et permanentes qui proviennent des stimuli, idées et expériences emmagasinés en mémoire. La personne les utilise pour organiser et comprendre les nouvelles informations qu'elle reçoit de son environnement. Ils influencent donc la sélection, l'encodage, l'organisation, le storage et la récupération de l'information. L'activation des schémas détermine en grande partie de quelle façon une personne pense, se sent, et agit (Beck, 1964, 1967). Les schémas cognitifs jouent un rôle médiateur entre l'événement vécu et l'expression émotionnelle. Dans un premier temps, l'événement active les schémas cognitifs de la personne. Ensuite, ces schémas donnent une signification particulière à la situation et déterminent ainsi la réponse émotionnelle qu'émettra l'individu. (Beck & Shaw, 1977).

Le modèle attributionnel d'Abramson, Garber et Seligman (1980) adopte également le modèle cognitif comme prémisse de base. Il met l'accent sur trois dimensions du style attributionnel : a) stable/instable; b) interne/externe; et c) globale/spécifique. La première dimension tient compte du lieu de contrôle auquel la personne attribue la cause de l'événement.

La deuxième dimension, quant à elle, réfère à la stabilité du lieu de contrôle que l'individu perçoit par rapport à un événement particulier. Une attribution interne et stable est associée aux habiletés personnelles de l'individu. Une attribution interne et instable remet en cause l'effort qu'une personne peut avoir mis à la réalisation d'une tâche. Une attribution externe et stable correspond à l'évaluation de la difficulté de la tâche. Enfin, lorsqu'une personne fait une attribution externe et instable elle considère que la chance est responsable de la situation. La troisième dimension, quant à elle, concerne l'ampleur des conséquences que peut avoir un événement dans la vie de la personne. Le facteur global suppose qu'une grande variété de situations peut être affectée alors que le facteur spécifique limite les conséquences à une seule situation. Le Tableau 1 montre huit différents types d'attribution qu'une personne peut faire suite à une mauvaise note à l'examen final de mathématiques.

Insérer Tableau 1 ici

Selon Abramson, Seligman et Teasdale (1978), un affect négatif est plus fréquent chez les personnes qui attribuent leurs échecs à des causes internes et stables comparativement à celles qui les attribuent à des causes externes et instables. Les attributions peuvent également être classées en deux catégories : optimistes et pessimistes (Seligman, 1991). Selon cet auteur, les enfants qui attribuent leurs succès à des causes internes et stables, et leurs échecs à des causes externes et instables, ont un style d'attribution optimiste et sont moins déprimés. Au contraire, les enfants qui attribuent leurs succès à des causes externes et instables, et leurs échecs à des causes internes et stables, présentent un style d'attribution pessimiste et sont plus susceptibles d'être déprimés.

Relation entre intimidation, dépression et variables scolaires

La présente recension des écrits montre qu'il existe un lien entre l'intimidation et des variables scolaires telles que le climat de l'école, les habiletés de gestion de classe de l'enseignant, la structure sociale de classe, les difficultés d'adaptation scolaire de l'élève ainsi que son intérêt et son bien-être à l'école (Ahmed & Braithwaite, 2004 ; Kasen & al., 2004 ; Nansel & al., 2001; Nansel & al., 2003; Natvig & al., 2001; Roland & Galloway, 2002). Cette recension souligne également le lien qui existe entre la dépression et des variables scolaires telles que le soutien de la part de l'enseignant, les attentes de l'élève par rapport à sa réussite scolaire, l'échec scolaire, le climat de l'école et de la classe, l'auto-critique négative, la perception de l'élève par rapport à ses compétences scolaires et la valeur qu'il accorde à l'école pour préparer son avenir (Cheung, 1995; Kaltiala-Heino & al., 1998; Kasen & al., 1990; Kuperminc & al., 2001; Roeser & Eccles, 1998).

Bien que l'étude de la concomitance entre l'intimidation et la dépression en soit encore à ses débuts, des recherches de prévalence suggèrent que ce phénomène est présent autant chez les enfants que chez les adolescents. Selon une étude menée auprès de jeunes âgés entre 11 et 13 ans, des symptômes de dépression sont identifiés chez 43 % des intimidateurs, 30 % des intimidateurs/victimes et 14 % des victimes (Swearer, Song, Cary, Eagle & Mickelson, 2001). D'autres chercheurs analysent également cette double problématique. Leurs données indiquent que 26% des filles déprimées, âgées entre 14 et 16 ans, sont des intimidatrices, 26 % des victimes et 44 % des intimidatrices/victimes. Les résultats pour les garçons déprimés du même âge sont de 13 % pour les intimidateurs, 16 % pour les victimes et 23 % pour les intimidateurs/victimes (Kaltiala-Heino, Rimpelä, Marttunen, Rimpelä & Rentanen, 1999).

Baldry (2004), pour sa part, suggère que la victimisation indirecte est le facteur de risque le

plus important en ce qui concerne le développement de troubles psychiatriques dont la dépression. Ce type de victimisation est généralement de nature psychologique ou relationnelle et peut prendre différentes formes. Répandre une fausse rumeur ou exclure une personne du groupe de pairs en sont des exemples.

Kumpulainen, Räsänen et Puura (2001) observent également une association entre, d'une part, les comportements d'intimidation et de victimisation et, d'autre part, des diagnostics psychiatriques tels que la dépression, le déficit d'attention, les troubles de la conduite et les troubles d'opposition. Dans cette étude, environ deux tiers des intimidateurs et des intimidateurs/victimes et la moitié des victimes présentent un problème de santé mentale. Chez les intimidateurs, le trouble d'attention avec ou sans hyperactivité est le problème le plus fréquent. Chez les intimidateurs/victimes, le trouble d'opposition ou de la conduite est deux fois plus fréquent que chez les intimidateurs et trois fois plus que chez les victimes. La dépression, quant à elle, est un trouble qui existe dans chacun des groupes touchés par les problèmes d'intimidation. Ainsi, 12,5 % des intimidateurs présentent des symptômes de dépression, 17,7 % des intimidateurs/victimes et 9,6 % des victimes.

Dans les écrits, il est possible de recenser des études qui examinent les effets de l'intimidation sur le bien-être psychologique. Il est également possible de trouver des recherches concernant la relation entre l'intimidation et les variables scolaires. Par contre, peu de chercheurs analysent la relation qui existe entre ces trois variables. L'intimidation a-t-elle des conséquences directes sur l'adaptation psychologique et les variables scolaires ? Est-ce que l'adaptation psychologique joue un rôle médiateur entre l'intimidation et les variables scolaires ? Une seule étude, celle de Juvonen, Nishina et Graham (2000) propose un modèle médiateur empirique afin de vérifier les liens qui existent entre ces variables chez des élèves, garçons et filles, âgés entre

12 et 15 ans.

Selon ce modèle, l'adaptation psychologique joue un rôle médiateur entre la victimisation et l'adaptation scolaire. La victimisation est mesurée à partir de la perception de l'élève par rapport à son rôle de victime et par la compilation des incidents de victimisation. L'adaptation psychologique est évaluée par une mesure du bien-être personnel, des symptômes de dépression et de la solitude à l'école. L'adaptation scolaire, quant à elle, est obtenue par la moyenne générale de l'élève et par le nombre total d'heures d'absence en classe (voir *Figure 2*). Les résultats de cette étude confirment le modèle et montrent que le fait de se percevoir comme une victime d'intimidation prédit une faible adaptation psychologique et que c'est cette dernière qui prédit les difficultés scolaires.

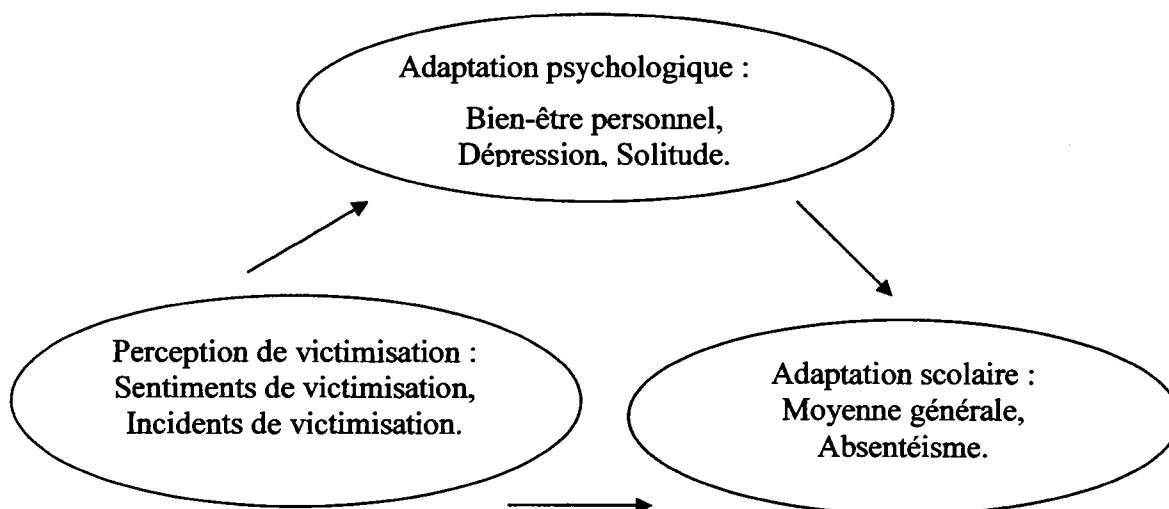


Figure 2. Modèle médiateur de Juvonen et al. (2000).

Objectifs de l'étude

L'état des connaissances sur la concomitance entre l'intimidation et la dépression demeure à ce jour encore limité. Peu d'études analysent les liens qui unissent ces phénomènes (Roland,

2002; Swearer & al., 2001). La relation qui existe entre l'intimidation et des variables scolaires est également peu explorée dans les écrits (Nansel & al. 2003). Le but de la présente recherche est de tracer un portrait global de la problématique d'intimidation chez des élèves de 5^e secondaire en contexte québécois et d'étudier un modèle médiateur de l'intimidation. Plusieurs objectifs sont visés. Un premier objectif concerne l'analyse critique de 12 études permettant de comprendre la concomitance entre l'intimidation et la dépression. Les limites des études dans ce domaine sont également analysées. Un deuxième objectif consiste à évaluer la fréquence de l'intimidation et de la victimisation auprès des élèves de 5^e secondaire. L'examen empirique des liens entre l'intimidation et la dépression correspond au troisième objectif. Les perceptions des élèves concernant le climat de la classe ainsi que leur rendement scolaire sont ensuite analysés. Ce quatrième objectif permet de vérifier les liens qui existent entre ces variables et l'intimidation d'une part, et la dépression d'autre part. Enfin, le dernier objectif vise l'application d'une adaptation du modèle empirique de Juvonen et al. (2000). Le modèle analysé dans cette thèse propose que la variable psychologique, dans ce cas-ci la dépression, est médiatrice entre des variables sociales (victimes ou intimidateurs) et des variables scolaires. Les variables scolaires sont évaluées par les dimensions scolaires (projets scolaires, habiletés scolaires, relation enseignant-élève et motivation), les perceptions des élèves du climat de la classe et leur rendement scolaire (voir *Figure 3*).

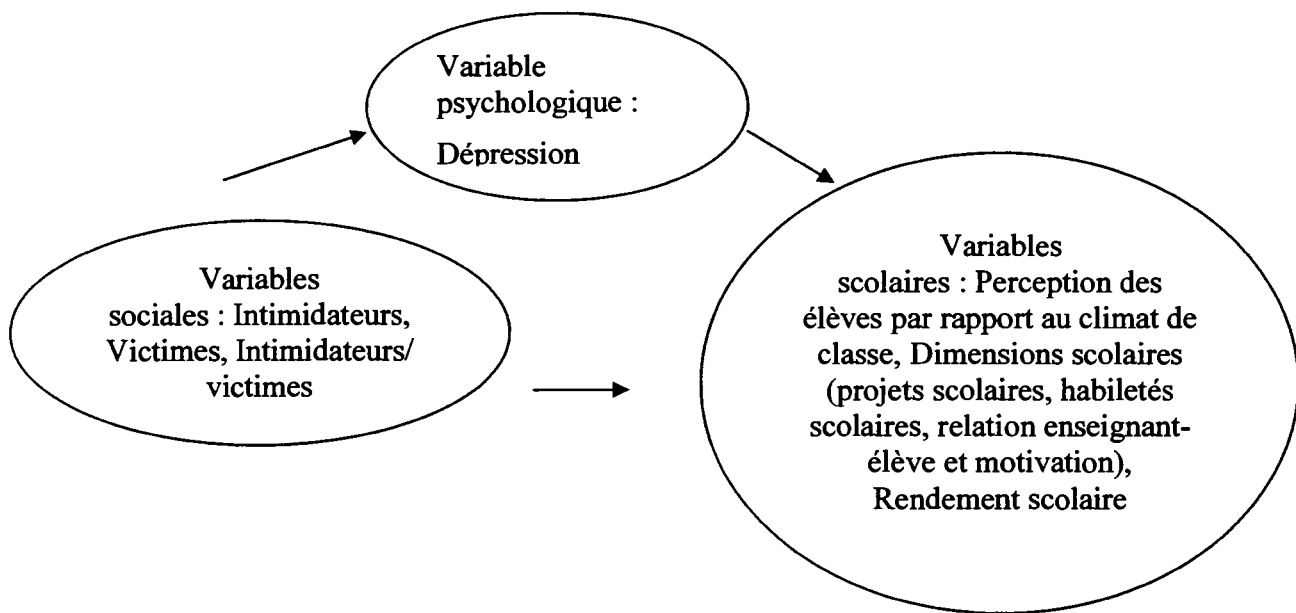


Figure 3. Modèle médiateur de l'intimidation.

Présentation par articles

Cette thèse est composée de deux articles. Le premier article, intitulé « L'intimidation et la dépression à l'école: Analyse critique des écrits » (Lepage, Marcotte, & Fortin, soumis), est un article théorique qui présente une analyse critique de 12 études sur la relation entre l'intimidation et la dépression. Un des objectifs spécifiques de cette première étude est de tracer un portrait actuel des connaissances sur la concomitance entre l'intimidation et la dépression. Un second objectif spécifique vise à examiner les limites méthodologiques des recherches recensées. Cet article a été soumis, corrigé, et resoumis à la *Revue de l'éducation*. Le deuxième article, intitulé « Analyse d'un modèle médiateur de l'intimidation chez des adolescents de 5^e secondaire » (Lepage, Marcotte, & Fortin, sous presse), est un article empirique présentant les résultats d'une étude québécoise menée auprès de 501 élèves de 5^e secondaire. Le premier objectif spécifique de cette deuxième étude concerne l'analyse empirique d'un modèle médiateur de l'intimidation.

Le second objectif spécifique consiste à mesurer la fréquence de l'intimidation chez des adolescents québécois de 5^e secondaire. Ce second article est présentement sous presse à la revue internationale *Scientia Paedagogica Experimentalis*.

Tableau 1

Exemples d'interactions entre les trois dimensions de la théorie des attributions pour un échec à l'examen final de mathématiques.

Dimensions	Exemples
Global-Interne-Stable	Je ne suis pas assez intelligent pour réussir à l'école.
Global-Interne-Instable	Lorsque je suis malade, je suis moins bon à l'école.
Global-Externe-Stable	Les gens n'ont habituellement pas de chance lors des évaluations du ministère.
Global-Externe-Instable	J'ai échoué parce que nous sommes vendredi 13.
Spécifique-Interne-Stable	J'ai de la difficulté en mathématiques.
Spécifique-Interne-Instable	Lorsque je suis malade, j'ai de la difficulté à réussir en mathématiques.
Spécifique-Externe-Stable	Les gens n'ont habituellement pas de chance aux examens de mathématiques.
Spécifique-Externe-Instable	Il s'agissait du treizième examen de mathématiques.

CHAPITRE II

L'INTIMIDATION ET LA DÉPRESSION À L'ÉCOLE: ANALYSE DES ÉCRITS

(ARTICLE I)

En-tête : INTIMIDATION ET DÉPRESSION

L'intimidation et la dépression à l'école: Analyse critique des écrits. (Sournis). *Revue de l'éducation.*

Caroline Lepage

Diane Marcotte

Université du Québec à Montréal, Département de psychologie,

C.P. 8888 succ. Centre-ville, Montréal, Québec, Canada.

Laurier Fortin, Université de Sherbrooke, Canada

Résumé

Des recherches récentes identifient un lien entre la dépression et l'intimidation. Les jeunes victimes, comme les jeunes intimidateurs, rapportent vivre des symptômes dépressifs. L'état des connaissances concernant la concomitance entre ces deux problématiques est encore très peu avancé, surtout en ce qui concerne les élèves de la fin du secondaire. Cet article présente une analyse critique de 12 études sur la relation entre l'intimidation et la dépression. Les aspects analysés incluent les caractéristiques des échantillons, les mesures utilisées, les variables ciblées et les devis de recherche employés. Dans l'ensemble, les résultats appuient l'existence d'une relation entre l'intimidation et la dépression chez des populations d'enfants et d'adolescents. Certains auteurs identifient le groupe des victimes comme étant le plus à risque de dépression alors que d'autres trouvent que cette relation est plus forte chez le groupe intimidateur/victime. On constate cependant que des aspects d'ordre méthodologique limitent la valeur des résultats obtenus dans les études. Des suggestions de recherches futures sont proposées afin de remédier à ces lacunes et de développer les connaissances dans ce domaine.

Mots-clés : Intimidation, victimisation, dépression, école, secondaire, adolescence, violence, santé mentale.

L'intimidation et la dépression à l'école: Analyse critique des écrits.

Introduction

Environ 15 à 20% des jeunes âgés entre sept et 16 ans rapportent avoir été impliqués dans une situation d'intimidation en tant qu'intimidateur ou victime au cours de leurs années scolaires (Batsche & Knoff, 1994). De plus, les travaux de Solberg et Olweus (2003) suggèrent que 1,6 % des jeunes âgés entre 11 et 15 ans se décrivent comme étant intimidateurs/victimes. Cette dernière catégorie regroupe les individus qui adoptent à la fois les rôles d'intimidateur et de victime. Depuis quelques années, des études rapportent les effets néfastes de l'intimidation durant l'enfance et le début de l'adolescence de même que la présence d'une association entre l'intimidation et les problèmes de santé mentale (Bosworth, Espelage, & Simon, 1999; Juvonen, Nishina, & Graham, 2000; Pellegrini, Bartini, & Brooks, 1999). Environ 43 % des intimidateurs, 30 % des intimidateurs/victimes et 14 % des victimes seraient déprimés (Swearer, Song, Cary, Eagle, & Mickelson, 2001).

Des conséquences à court et à long termes sont présentes chez les adolescents qui vivent un épisode dépressif. La dépression peut entraîner des conséquences immédiates telles que l'abandon scolaire, l'isolement des pairs et des gestes suicidaires. À plus long terme, des conséquences telles que des difficultés à assumer des rôles sociaux adultes, un recours plus fréquent aux services professionnels de santé mentale, un plus grand usage de médicaments et de drogues sont identifiées (Marcotte, 2000). Peu d'études analysent les liens qui existent entre l'intimidation et la dépression (Rutter, Taylor, & Hersov, 1994; Swearer & al., 2001). Dans leur méta-analyse, Hawker & Boulton (2000) montrent également que l'association entre la victimisation et la dépression est plus forte que celle entre la victimisation et l'anxiété, la solitude

ou l'estime de soi.

Cet article présente une recension des écrits portant sur la relation entre l'intimidation et la dépression. Il vise à mieux circonscrire l'état des connaissances sur la concomitance de ces problématiques ainsi que les limites méthodologiques des recherches dans ce domaine. L'analyse critique porte sur la définition des concepts, les caractéristiques des échantillons, les qualités psychométriques des instruments de mesure, les variables ciblées et les devis de recherche utilisés.

L'intimidation entre pairs

Selon Olweus (1991), le concept d'intimidation est composé de trois éléments essentiels : 1) la victime doit être exposée à des actions négatives de nature physique, verbale, ou émotive émises dans le but de lui faire du mal, 2) il doit exister un déséquilibre dans le rapport de force entre l'intimidateur et la victime, et 3) la situation doit se répéter fréquemment dans la vie de la victime. Arora (1987), pour sa part, suggère que la domination sociale s'installe entre deux individus par le recours à des moyens agressifs. Selon cet auteur, l'intimidateur se trouve en situation de pouvoir par rapport à la victime qui ne possède pas les habiletés sociales nécessaires à son intégration au groupe de pairs.

Des chercheurs évaluent la prévalence de victimisation à 5 % chez les filles de 14 à 16 ans et à 6 % chez les garçons. Les taux pour les intimidateurs du même âge sont de 2 % chez les filles et 9 % chez les garçons (Kaltiala-Haino, Rimpelä, Marttunen, Rimpelä, & Rantanen, 1999). Les résultats de Solberg et Olweus (2002) concernant les intimidateurs/victimes âgés de 11 à 15 ans sont de l'ordre de 0,9 % pour les filles et de 2,3 % pour les garçons. Au Québec, les données préliminaires d'une étude menée par Desbiens, Janosz, Bowen, et Chouinard (2003) indiquent

que 19,7 % des élèves du secondaire sont victimes de violence verbale, 3,8 % de violence physique et 3,1 % de harcèlement. Ces taux diffèrent d'une étude à l'autre selon les critères utilisés pour décrire le concept d'intimidation (Rigby, 1998).

Des difficultés psychosociales affectent non seulement les victimes, mais aussi les intimidateurs et les intimidateurs/victimes (Swearer & al., 2001). Les victimes manifestent une santé mentale et physique fragile, de hauts taux de détresse émotionnelle, des symptômes psychosomatiques et de l'anhédonie (Kumpulainen & al., 1998; Rigby, 1998, 1999). Les intimidateurs rapportent des sentiments de dépression, des idées et des comportements suicidaires (Bailey, 1994; Kaltiala-Heino & al., 1999). Les intimidateurs/victimes, quant à eux, ressentent de la détresse psychologique, de l'anxiété, de la solitude et de la dépression (Craig, 1998; Duncan, 1999; Forero, McLellan, Rissel, & Bauman, 1999; Kaltiala-Heino et al., 1999).

Dans leur revue des écrits, Espelage et Swearer (2003) soulignent une incohérence par rapport aux modèles théoriques auxquels réfèrent les chercheurs dans le domaine de l'intimidation. Selon ces auteurs, plusieurs modèles sont utilisés pour expliquer ce phénomène. Bien qu'il ne s'adresse pas directement à l'intimidation, le modèle de Crick et Dodge est souvent cité pour décrire les conduites agressives (Bowen, Desbiens, Rondeau, & Ouimet, 2003; Espelage & Swearer, 2003). Ce modèle sociocognitif est intéressant puisqu'il rejoint le modèle cognitif de la dépression et qu'il permet de faire le lien entre les deux problématiques.

Le modèle sociocognitif proposé par Crick et Dodge (1994) comprend six séquences cognitives : l'encodage, l'interprétation, la clarification des buts, l'accès à une réponse, la décision et l'action. La première séquence, l'encodage, consiste à traiter différents types de stimuli. Les stimuli internes peuvent prendre la forme d'une réaction physiologique ou émotionnelle comme l'augmentation du rythme cardiaque ou un sentiment de colère ou de dépression.

Les stimuli externes, quant à eux, sont liés à ce que l'individu perçoit dans son environnement. Le fait d'être encouragé par ses pairs en est un exemple. La deuxième séquence, l'interprétation, concerne les types d'attribution qu'une personne élabore par rapport à la situation qu'elle vit. L'attribution peut prendre plusieurs formes telles que l'attribution d'une cause ou l'attribution d'intention. La troisième séquence, la clarification des buts, consiste à choisir les objectifs visés par l'action. Quel but la personne veut-elle atteindre par son comportement? Une fois cette étape bien définie, l'accès à une réponse comportementale devient possible. Cette quatrième séquence se fait en fonction des buts priorisés et du répertoire comportemental de l'individu. Après avoir analysé les différentes possibilités, il choisit le comportement et se met en action pour l'exécuter. Ces deux dernières séquences, la décision et l'action, complètent le processus de traitement de l'information. Dans leur modèle, Crick et Dodge (1994) accordent également une place importante au rôle des émotions dans l'émission de comportements sociaux. Selon Dodge (1991), une réaction émotionnelle peut précéder l'enclenchement du processus de traitement de l'information ou l'une de ses étapes. Ainsi, l'humeur de l'individu, son état de fatigue ou de conscience sont des paramètres qui peuvent influencer sa réaction en contexte social. Les émotions peuvent également survenir à la suite du processus séquentiel, elles sont alors des conséquences de l'activité cognitive.

Dépression à l'adolescence

Une recension des écrits effectuée par Marcotte (2000) suggère que l'approche cognitivo-comportementale est la plus reconnue dans le domaine de la dépression. Tout comme le modèle de Crick et Dodge (1994), le modèle cognitivo-comportemental accorde une place importante aux cognitions. Le modèle attributionnel d'Abramson, Garber et Seligman (1980) adopte le

modèle cognitif comme prémisse de base. Il s'intéresse à trois dimensions de l'attribution : a) interne/externe; b) stable/instable et c) globale/spécifique. La première dimension tient compte du lieu de contrôle auquel la personne attribue la cause de l'événement. La deuxième dimension réfère à la stabilité du lieu de contrôle que l'individu perçoit par rapport à un événement particulier. La troisième dimension, quant à elle, concerne l'ampleur des conséquences que peut avoir un événement dans la vie de la personne. Une attribution interne et stable est associée aux habiletés personnelles de l'individu. Une attribution interne et instable remet en cause l'effort qu'une personne peut avoir mis à la réalisation d'une tâche. Une attribution externe et stable correspond à l'évaluation de la difficulté de la tâche. Enfin, lorsqu'une personne fait une attribution externe et instable elle considère que la chance est responsable de la situation. Le facteur global suppose qu'une grande variété de situations peut être affectée alors que le facteur spécifique limite les conséquences à une seule situation. Selon Abramson, Seligman et Teasdale (1978), un affect négatif est plus fréquent chez les personnes qui attribuent leurs échecs à des causes internes, stables et globales comparativement à celles qui les attribuent à des causes externes, instables et spécifiques. Au contraire, les résultats de Favre et Fortin (1997) suggèrent que les élèves violents interprètent les événements selon un lieu de contrôle externe. En situant les causes de leurs frustrations à l'extérieur d'eux-mêmes, le recours à des comportements violents permet un soulagement temporaire des sentiments négatifs et des symptômes dépressifs.

Selon Marcotte (2000), le concept de dépression est défini et mesuré de manière différente d'une étude à l'autre. L'humeur dépressive est un état situationnel qui se caractérise par un sentiment général de tristesse ou d'irritabilité. Ce sentiment peut être présent chez chaque individu, de manière ponctuelle, en fonction de ses expériences de vie. Lorsque plusieurs symptômes dépressifs sont présents, on parle de syndrome dépressif. Cet état affecte le

fonctionnement habituel de l'individu dans plusieurs domaines de sa vie. Ce syndrome est habituellement mesuré à partir de questionnaires auto-évaluatifs. Les critères du DSM-IV (1996), quant à eux, sont utilisés afin d'établir la présence d'un trouble dépressif. En plus de l'intensité des symptômes, ils tiennent compte de la dimension temporelle de la situation (Harrington, 1994; Marcotte, 1995; Vendette & Marcotte, 2000).

Dès l'âge de 15 ans, certains adolescents vivent un premier épisode de dépression clinique. La prévalence du trouble dépressif est de 3 % à 15 ans alors qu'elle atteint 17 % à 18 ans (Hankin & al., 1998). Les taux du syndrome dépressif varient de huit à 18 % chez les adolescents (Reynolds, 1994). Au Québec, cette prévalence est d'environ 16 % chez les adolescents âgés entre 11 et 18 ans (Marcotte, 1996). L'incidence, quant à elle, atteint son apogée entre les âges de 16 et 25 ans (Leon, Kleman, & Wickramaratne, 1993).

Selon Harrington, Fudge, Rutter, Pickles, et Hill (1990), les adolescents qui vivent un épisode de dépression présentent 40 % plus de risques de vivre un nouvel épisode dans les cinq premières années de leur vie adulte. Leurs résultats indiquent également que 37 % du groupe d'adolescents dépressifs a fait au moins une tentative de suicide à l'âge adulte. Puig-Antich et al. (1993), pour leur part, observent que 69 % des adolescents dépressifs de leur échantillon vivent des difficultés au niveau des relations intrafamiliales. Dans cette même étude, 68 % des adolescents dépressifs vivent également des difficultés au niveau des relations avec les pairs et au niveau du rendement scolaire. Ces adolescents dépressifs sont aussi plus à risque d'abandonner l'école (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte, & Yergeau, 2004). Dans la typologie proposée par ces auteurs, trois des quatre catégories d'élèves à risque présentent un indice de symptômes dépressifs élevé (Fortin, Marcotte, Potvin, & Royer, sous presse).

Chez les enfants et les adolescents, la dépression est fréquemment associée à un autre

trouble psychiatrique (Rohde, Clarke, Lewinsohn, Seeley, & Kaufman, 2001). Quarante à 90 % des adolescents qui vivent un épisode dépressif manifestent un autre problème de santé mentale (Rohde, Lewinsohn, & Seeley, 1991). Les troubles les plus concomitants sont la dysthymie, les troubles anxieux, l'abus ou la dépendance envers les substances psychoactives et les troubles du comportement (Nottelmann & Jensen, 1995). La concomitance entre la dépression et les troubles de la conduite se situe entre 44 % et 100 % (Anderson, Williams, McGee, & Silva, 1987; Bird, Gould, & Staghezza, 1993). L'étude et la compréhension de ce phénomène sont donc souhaitables.

Concomitance intimidation/dépression

La double problématique intimidation/dépression constitue un domaine de recherche relativement nouveau. La prévalence est difficile à établir de façon précise étant donné que les taux varient souvent d'une étude à l'autre en fonction de l'âge, du genre des élèves, de la situation géographique des écoles, de la méthode de cueillette des données et de la taille des échantillons (Rigby, 1998). Une étude montre que chez les adolescents âgés entre 14 et 16 ans, 26 % des filles déprimées sont des intimidatrices, 26 % des victimes et 44 % des intimidatrices/victimes. Pour ce qui est des garçons déprimés, 13 % sont des intimidateurs, 16 % des victimes et 23 % des intimidateurs/victimes (Kaltiala-Heino & al., 1999). D'autres chercheurs observent la concomitance de l'intimidation et de la dépression chez des jeunes âgés entre huit et 12 ans. À huit ans, 9,3 % des intimidateurs, 32,6 % des intimidateurs/victimes et 17,3 % des victimes sont déprimés alors qu'à 12 ans, 19 % des intimidateurs, 8,5 % des intimidateurs/victimes et 35,8 % des victimes sont déprimés (Kumpulainen, Räsänen, & Henttonen, 1999).

L'état des connaissances concernant la concomitance entre l'intimidation et la dépression est encore limité. En effet, peu d'études analysent la prévalence de la concomitance entre les deux problématiques et les liens qui unissent ces phénomènes (Roland, 2002; Swearer & al., 2001). On constate également que la plupart des études menées à ce jour sont de nature transversale (Rigby, 1999). Les quelques études longitudinales disponibles ciblent généralement des jeunes d'âge primaire ou du début du secondaire. Cet aspect limite la compréhension du problème puisque les symptômes de dépression ont plutôt tendance à augmenter lors de l'adolescence (Cicchetti & Toth, 1998). Pour ces raisons, il semble pertinent d'analyser de manière critique les différentes études menées à ce jour dans ce domaine.

Critères de sélection des études

Les 12 études retenues dans le cadre de cette recherche ont été répertoriées à l'aide des bases de données PsycLit et ERIC. Les mots clés ayant servi pour la consultation de ces bases sont : « bullying », « victimisation », « depression » et « school ». La méthode utilisée pour faire cette recension des écrits s'inspire de celle proposée par Janosz, Fallu et Deniger (2000). Les études publiées entre 1995 et 2002 ont été sélectionnées. Au stade initial de la recherche bibliographique, 140 études scientifiques ont été identifiées. Sur ces 140 études, nous avons d'abord retenu celles qui présentaient un titre pertinent à notre recherche. Une deuxième sélection a été effectuée en choisissant les articles dont le résumé correspondait le mieux à nos critères de sélection : 1) étude empirique ; 2) en milieu scolaire ; 3) mesure des symptômes de dépression ; 4) mesure de l'intimidation. De ces 140 études, seulement 12 correspondaient à ces critères. Le Tableau 1 offre une synthèse descriptive des études portant sur la concomitance entre l'intimidation et la dépression. Il présente des informations concernant les caractéristiques des

échantillons, les instruments de mesure utilisés, les analyses statistiques effectuées et les principaux résultats obtenus. Les catégories du Tableau 1 sont inspirées de Mann et Borduin (1991).

Résultats des études portant sur la relation entre intimidation et dépression

L'ensemble des études recensées confirment l'existence d'un lien entre la dépression et l'intimidation. La dépression est présente chez les intimidateurs, les victimes, et les intimidateurs/victimes. Les victimes constituent le groupe le plus déprimé dans trois des études répertoriées (Austin & Joseph, 1996; Craig, 1998; Roland, 2002). D'autres chercheurs obtiennent des résultats différents et suggèrent que le groupe intimidateur/victime est le plus déprimé (Swearer & al., 2001; Kaltiala-Heino & al., 1999).

Certaines études identifient des différences entre les sexes en ce qui concerne la relation entre l'intimidation et la dépression. De façon générale, les auteurs observent une relation significative entre les comportements d'intimidation et la dépression et entre les comportements de victimisation et la dépression chez les garçons et chez les filles (Slee, 1995; Roland, 2002; Rigby, 1999). Austin et Joseph (1996) obtiennent cependant des résultats différents. Ces chercheurs rapportent une relation entre le fait d'être victime et la dépression pour les deux sexes. Par contre, une relation significative entre le fait d'être intimidateur et la dépression est identifiée uniquement chez les garçons. Les résultats de Slee (1995) suggèrent également que le fait d'être intimidateur prédit la dépression uniquement chez les garçons.

L'âge s'avère une variable importante dans l'analyse des liens entre l'intimidation et la dépression. Les résultats de Kumpulainen et al. (1999) suggèrent que les élèves d'âge primaire qui sont à la fois victimes et intimidateurs ont des scores plus élevés de dépression à neuf ans

comparativement aux autres groupes du même âge. Ils sont aussi identifiés comme les plus perturbés sur le plan de la santé mentale. Par ailleurs, à 13 ans, ce sont les victimes qui obtiennent les scores les plus élevés au niveau de la dépression alors qu'une diminution de ces symptômes est observée chez les intimidateurs/victimes de cet âge. D'autres résultats montrent que la victimisation à 10 ans prédit la dépression à 12 ans et que la victimisation à 14 ans prédit la dépression à 17 ans. Cette relation entre l'âge et la victimisation n'est toutefois présente que chez les filles dans cette étude (Boivin, Hymel, & Bukowski, 1995; Rigby, 1999).

Les résultats de six parmi les 12 études recensées suggèrent une tendance en ce qui concerne le sens de la prédiction entre les variables intimidation et dépression (Boivin & al., 1995; Bond, Carlin, Thomas, Rubin, & Patton, 2001; Kaltiala-Heino & al., 1999; Rigby, 1999; Roland, 2002; Slee, 1995). Selon Kaltiala-Heino et al. (1999) et Roland (2002), autant le fait d'être intimidateur, victime, qu'intimidateur/victime prédit la dépression. Slee (1995), pour sa part, suggère que le fait d'être intimidateur prédit la dépression seulement chez les garçons. D'autres chercheurs confirment cette relation dans le cas des victimes uniquement (Boivin & al., 1995; Bond & al., 2001; Rigby, 1999). L'étude de Craig (1998) ne confirme pas cette prédiction, que ce soit entre le fait d'être intimidateur ou victime et la dépression. Aucune de ces recherches n'émet l'hypothèse de la dépression comme variable qui prédit les comportements d'intimidation ou de victimisation.

Analyse critique des études

La présente recension des écrits permet de dresser un portrait des connaissances actuelles sur la concomitance entre l'intimidation et la dépression. Notre analyse révèle qu'il existe bien

un lien entre ces deux variables. Elle permet également aux auteurs d'identifier certaines avenues de recherche à approfondir dans ce domaine.

Un premier constat concerne la variabilité des définitions de l'intimidation employées dans les études, de même que les modèles théoriques sous-jacents à celles-ci. En effet, quatre parmi les 12 études que nous avons recensées, ne s'appuient sur aucune définition claire du concept d'intimidation. De plus, ces dernières ne réfèrent à aucun modèle théorique particulier (Austin & Joseph, 1996; Bond & al., 2001; Kaltiala-Heino & al., 1999; Rigby, 1999). Quatre autres études ne définissent l'intimidation que d'une façon générale, en se référant à sa forme directe, indirecte, ou relationnelle, sans faire de lien avec un modèle théorique (Kumpulainen & al., 1999; Roland, 2002; Salmon & al., 1998; Slee, 1995). L'absence de référence à un modèle théorique de l'intimidation et le manque de définition précise de ce concept constituent des limites à l'interprétation des résultats puisqu'ils ne permettent pas de situer ces derniers dans un cadre explicatif opérationnel clair et précis. Seulement quatre parmi les études recensées réfèrent à des modèles théoriques et dans chaque cas, il s'agit d'un modèle différent qui répond aux objectifs des chercheurs (Boivin & al., 1995; Craig, 1998; Juvonen & al., 2000; Swearer & al., 2001). Par exemple, Boivin et al. (1995) présentent un modèle développemental qui explique les difficultés interpersonnelles chez les enfants. Craig (1998), pour sa part, réfère à un modèle explicatif de l'agressivité relationnelle. Juvonen et al. (2000), quant à eux, présentent leur propre modèle médiateur de la victimisation. Enfin, Swearer et al. (2001) font référence à la définition même du concept d'intimidation. Aucune de ces études ne réfère au modèle de Crick et Dodge (1994). Comme le soulignent Espelage et Swearer (2003), ces résultats confirment l'absence de consensus entre les chercheurs quant à la meilleure façon de comprendre et d'expliquer le

phénomène de l'intimidation. Il serait donc pertinent d'entreprendre des études visant l'élaboration d'une définition opérationnelle de l'intimidation.

Un deuxième constat révèle une grande variabilité entre les études quant au nombre de participants. Cette hétérogénéité s'explique, en partie, par la variabilité des instruments de mesure et des définitions choisis par les chercheurs. Par exemple, l'étude de Swearer et al. (2001) comporte 133 participants alors que l'échantillon de Kaltiala-Heino et al. (1999) s'élève à 17, 643. Cet écart est également observable entre les groupes formés à partir des échantillons. Ainsi, dans une même étude, certains groupes comprennent un nombre élevé de participants tandis que d'autres sont très petits (Roland, 2002; Salmon & al., 1998; Swearer & al., 2001). La validité des analyses, de même que la possibilité de généraliser à l'ensemble de la population, risquent d'être influencées par le nombre de participants impliqués.

Un troisième constat souligne la variabilité entre les études quant à l'âge des participants. Celui-ci varie de huit à 17 ans (Kumpulainen & al., 1999; Salmon & al., 1998), touchant les jeunes de niveau primaire et secondaire. Certaines études observent une tranche d'âge spécifique tel que des élèves de 8^e année. D'autres ciblent des jeunes dont l'écart entre les âges est beaucoup plus grand, de 12 à 17 ans, par exemple (Roland, 2002; Salmon & al., 1998). Dans ce deuxième cas, la validité des comparaisons est influencée par les différents stades de développement des jeunes. Les enfants âgés entre huit et 12 ans se situent dans une période de développement caractérisée par une stabilité de l'environnement scolaire et biologique. Ces données sont difficilement comparables à celles obtenues auprès d'une population plus âgée d'adolescents traversant la période pubertaire. Notons aussi que les études ont principalement ciblé jusqu'à ce jour des populations d'élèves d'âge primaire ou du début du secondaire. Nous n'avons recensé aucune recherche spécifique à la fin de l'adolescence, c'est-à-dire aux élèves de

5^e secondaire. Étant donné que la dépression est plus élevée au sein de cette population, il serait justifié d'observer de quelle manière elle est présente chez les adolescents de cet âge qui vivent une situation d'intimidation.

Un quatrième constat indique également une variabilité, entre les études, dans le choix des instruments de mesure utilisés pour évaluer la présence d'intimidation et les symptômes de dépression. Pour les mesures d'intimidation, plusieurs chercheurs ont recours à des questionnaires maison (Bond & al., 2001; Rigby, 1999; Roland, 2002; Slee, 1995; Swearer & al., 2001). D'autres choisissent des items tirés d'une enquête sur la santé menée auprès des adolescents (Kaltiala-Heino & al., 1999). Quelques-uns utilisent des questionnaires plus reconnus tels que le Questionnaire d'intimidation d'Olweus (Craig, 1998; Salmon & al., 1998). On peut affirmer cependant que les qualités psychométriques de ces instruments sont la plupart du temps mesurées et validées. Deux études seulement ne vérifient pas ces caractéristiques (Bond & al., 2001; Swearer & al., 2001). En ce qui concerne les questionnaires mesurant les symptômes de dépression, les qualités psychométriques de chacun sont reconnues, mesurées et adéquates. Par ailleurs, cette variété constitue une limite à la comparaison des recherches entre elles. Bien que les qualités psychométriques de la plupart des instruments soient démontrées, certains sont toutefois beaucoup plus utilisés et reconnus que d'autres. Conséquemment, l'utilisation d'instruments valides et identiques d'une étude à l'autre permettrait la comparaison des résultats entre différentes populations possédant les mêmes caractéristiques et une compréhension plus juste de la problématique.

Un cinquième constat concerne l'étendue des variables qui sont considérées d'une étude à l'autre. Dans le cas de l'intimidation, il arrive que les chercheurs observent à la fois la victime, l'intimidateur et l'intimidateur/victime (Austin & Joseph, 1994; Craig, 1998; Kaltiala-Heino &

al., 1999; Kumpulainen & al., 1999; Roland, 2002; Salmon & al., 1998; Slee, 1995; Swearer & al., 2001). D'autres décrivent uniquement la victimisation (Bond & al., 2001; Boivin & al., 1995; Rigby, 1999). On remarque aussi deux types de mesure dans le cas de la dépression. La première concerne la mesure des symptômes de dépression (Austin & Joseph, 1994; Boivin & al., 1995; Craig, 1998; Kaltiala-Heino & al., 1999; Kumpulainen & al., 1999; Roland, 2002; Slee, 1995; Swearer & al., 2001). La deuxième se rapporte à la santé mentale plus générale (Bond & al., 2001; Rigby, 1999; Salmon & al., 1998). Cette grande diversité limite parfois la possibilité de comparer les résultats d'une étude à l'autre. Par contre, elle permet de connaître plusieurs facettes d'une même problématique.

Finalement, un dernier constat suggère que la majorité des études utilisent des devis de nature transversale. En effet, seulement quatre d'entre elles réfèrent à l'aspect longitudinal de la relation entre la dépression et l'intimidation (Boivin & al., 1995; Bond & al., 2001; Kumpulainen & al., 1999; Rigby, 1999). L'étude de Bond et al. (2001) analyse des échantillons d'adolescents à 13 et à 14 ans, donc à un an d'intervalle. Les études de Boivin et al. (1995) et celle de Rigby (1999) se déroulent sur une période de trois ans. Par ailleurs, celle de Kumpulainen et al. (1999) est d'une durée de quatre ans. Les études ciblent soit le primaire, soit le secondaire, de manière individuelle. Aucune étude ne couvre la période de transition du primaire au secondaire. La compréhension du phénomène à travers les différents stades de développement de l'enfance à l'adolescence est donc limitée. Il serait intéressant, d'une part, de comprendre la trajectoire développementale du phénomène et, d'autre part, de savoir qui sont les individus déprimés au primaire, au début et à la fin du secondaire. S'agit-il des victimes, des intimidateurs/victimes, ou des intimidateurs?

Conclusion

Cette recension des écrits nous a permis de constater que les cognitions jouent un rôle fondamental autant au niveau de l'intimidation que de la dépression mais que peu d'études réfèrent à ce modèle. En effet, le modèle de Crick & Dodge (1994) pour l'intimidation, et celui d'Abramson, Garber, & Seligman (1980) pour la dépression, ont tous les deux en commun l'élaboration d'erreurs cognitives qui entraînent une perception erronée de la réalité. Cette recension souligne aussi l'importance de définir le concept d'intimidation de manière plus opérationnelle. Une définition universelle favoriserait, entre autre, la comparaison des résultats des différentes études menées sur le sujet. Enfin, pour mieux comprendre la complexité de cette problématique, la conception d'études à devis longitudinaux s'avère être une avenue de choix dans l'élaboration des recherches futures. Pour le moment, le sens de la relation qui unit l'intimidation et la dépression, de même que l'aspect développemental de ce phénomène, sont encore peu connus. Le développement des connaissances dans ce domaine de recherche en pleine expansion aura certainement un impact sur la qualité de vie et le bien-être des adolescents et des futurs adultes qu'ils deviendront.

Références

- Abramson, L. Y., Garber, J., & Seligman, M. E. P. (1980). Learned helplessness in humans: An attributional analysis. Dans J. Garber, & M.E.P. Seligman (Éds.), *Human Helplessness: Theory and applications* (pp. 3-34). New-York : Academic Press.
- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans : Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- American Psychiatric Association. (1996). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4^e éd.). Washington, DC : Auteur.
- Anderson, J. C., Williams, S., McGee, R., & Silva, P. (1987). DSM-III disorders in preadolescent children : Prevalence in a large sample from the general population. *Archives of General Psychiatry*, 44, 69-76.
- Arora, C. M. (1987). Defining bullying for a secondary school. *Educational and Child Psychology*, 3-4, 110-120.
- Austin, S., & Joseph, S. (1996). Assessment of bully -- victim problems in 8-to 11-year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66(4), 447-456.
- Bailey, S. (1994). Health in young persons' establishments : Treating damaged and preventing harm. *Criminal Behavior and MentalHhealth*, 3(4), 349-367.
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims : Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23(2), 165-174.
- Bird, H. R., Gould, M. S., & Staghezza, B. M. (1993). Patterns of diagnostic comorbidity in a community sample of children aged 9 through 16 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 32, 361-368.
- Boivin, M., Hymel, S., & Bukoski, W. M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection

and victimisation by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood.

Development and Psychopathology, 7, 765-785.

Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal*, 323, 480-484.

Bosworth, K., Espelage, D. L., & Simon, T.R. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 19(3), 341-362.

Bowen, F., Desbiens, N., Rondeau, N., & Ouimet, I. (2000). La prévention de la violence et de l'intimidation en milieu scolaire. Dans F. Vitaro, & C. Gagnon (Éds), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents : Tome II Les problèmes externalisés* (pp. 165-229). Canada : Les Presses de l'université du Québec.

Cicchetti, D., & Toth, S. L. (1998). The development of depression in children and adolescents. *American Psychologist*, 53, 221-241.

Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24(1), 123-130.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.

Desbien, N., Janosz, M., Bowen, F., & Chouinard, R. (2003). *Les élèves victimes de violence à répétition au primaire et au secondaire*. Communication présentée à la Deuxième Conférence mondiale de l'Observatoire international sur la violence, Québec.

Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. Dans D. J.

- Peppler, & K. H. Rubin, (Éds), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 201-216). Hillsdale, N. J. : Erlbaum.
- Duncan, R. D. (1999). Maltreatment by parents and peers : The relationship between child abuse, bully victimization, and psychological distress. *Child Maltreatment*, 4, 45-55.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Recherche on school bullying and victimization : What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(1), 365-383.
- Favre, D., & Fortin, L. (1997). Aspect sociocognitifs de la violence chez les adolescents et développement d'attitudes alternatives utilisant le langage. Dans B. Chabot & J.C. Émin, (Coord.), *La violence à l'école : État des savoirs* (pp. 225-253). Paris : Armand Colin.
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C., & Bauman, A. (1999). Bullying behaviour and psychological health among school students in New South Wales, Australia : Cross-sectional survey. *British Medical Journal*, 319, 344-348.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., & Royer, É. (sous presse). Student at risk for school dropout : A typological approach. *European Journal of Psychology of Education*. 31 pages.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: Facteurs personnels, familiaux et scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Hankin, B. L., Abramson, L. Y., Moffitt, T. E., McGee, R., Silva, P. A., & Angell, K. E. (1998). Development of depression from preadolescence to young adulthood : Emerging gender differences in a 10-year longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 107, 128-140.

- Harrington, R. (1994). Affective disorders. Dans M. Rutter, E. Taylor, & L. Hersov, (Éds), *Child and adolescent psychiatry, modern approaches* (pp. 330-350). Oxford, UK : Blackwell Sciences Ltd.
- Harrington, R., Fudge, H., Rutter, M., Pickles, A., & Hill, J. (1990). Adult outcomes of childhood and adolescent depression I. *Archives of General Psychiatry*, 47, 465-473.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' of research on peer victimisation and psychosocial maladjustment : A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.
- Janosz, M., Fallu, J.-S., & Deniger, M.-A. (2000). La prévention du décrochage scolaire : facteurs de risque et efficacité des programmes d'intervention. Dans F. Vitaro, & C. Gagnon (Éds), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents : Tome II Les problèmes externalisés* (pp. 115-164). Canada : Les Presses de l'université du Québec.
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 349-359.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A., & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents : School survey. *British Medical Journal*, 319, 348-351.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., & Henttonen, I. (1999). Children involved in bullying : Psychological disturbance and the persistence of the involvement. *Child Abuse and Neglect*, 23(12), 1253-1262.

- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S. L., Moilanen, I., Piha, J., Puura, K., & Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse and Neglect*, 22, 705-717.
- Leon, A. C., Kleman, G. L., Wickramaratne, P. (1993). Continuing female predominance in depressive illness. *American Journal of Public Health*, 83(5), 754-757.
- Mann, B.J., & Borduin, C.M. (1991). A critical review of psychotherapy outcome studies with adolescents: 1978-1988. *Adolescence*, 26(103), 505-541.
- Marcotte, D. (1995). L'influence des distorsions cognitives, de l'estime de soi et des sentiments reliés à la maturation pubertaire sur les symptômes de dépression des adolescents de milieu scolaire. *Revue québécoise de psychologie*, 16(3), 109-132.
- Marcotte, D. (1996). Irrational beliefs and depression in adolescence. *Adolescence*, 31, 935-954.
- Marcotte, D. (2000). La prévention de la dépression chez les enfants et les adolescents. Dans F. Vitaro, & C. Gagnon (Éds), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents : Tome I Les problèmes internalisés* (pp. 221-270). Canada : Les Presses de l'université du Québec.
- Nottelmann, E. D., & Jensen, P. S. (1995). Comorbidity of disorders in children and adolescents. Dans T. H. Ollendick, & Prinz, R. J. (Éds). *Advances in clinical child psychology* (pp. 109-155). New-York : Plenum Press.
- Olweus, D. (1991). Bully -- victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. Dans D. Pepler, & K. Rubin (Éds), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, N. J. : Erlbaum.

- Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims : Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 91*(2), 216-224.
- Puig-Antich, J., Kaufman, J., Ryan, N. D., Williamson, D. E., Dahl, R. E., Lukens, E., Todak, G., Ambrosini, P., Rabinovich, H., & Nilson, G. (1993). The psychosocial functioning and family environment of depressed adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 32*, 244-253.
- Reynolds, W. M. (1994). Depression in adolescents : Contemporary issues and perspectives. *Advances in Clinical Child Psychology, 16*, 261-316.
- Rigby, K. (1998). The relationship between reported health and involvement in bully -- victim problems among male and female secondary schoolchildren. *Journal of Health Psychology, 3*, 465-476.
- Rigby, K. (1999). Peer victimisation at school and the health of secondary schools students. *British Journal of Educational Psychology, 69*, 95-104.
- Rohde, P., Clarke, G. N., Lewinsohn, P. M., Seeley, J. R., & Kaufman, N. (2001). Impact of comorbidity on a cognitive-behavioral group treatment for adolescent depression. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 40*, 795-802.
- Rohde, P., Lewinsohn, P. M., & Seeley, J. R. (1991). Comorbidity of unipolar depression : II. Comorbidity with other mental disorders in adolescents and adults. *Journal of Abnormal Psychology, 100*, 214-222.
- Roland, E. (2002). Aggression, depression, and bullying others. *Aggressive Behavior, 28*, 198-206.
- Roland, E. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research,*

44(1), 55-67.

- Rutter, M., Taylor, E., & Hersov, M. (Éds). (1994). *Child and adolescent psychiatry : modern approaches* (3^e éd.). Oxford : Blackwell Science.
- Salmon, G., James, A., Smith, D. M. (1998). Bullying in schools : Self reported anxiety, depression, and self-esteem in secondary school children. *British Medical Journal*, 317, 924-925.
- Slee, P. T. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among australian primary school students. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 57-62.
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus bully/victim questionnaire. *Aggressive behaviour*, 29, 239-268.
- Swearer, S. M., Song, S. Y., Cary, P. T., Eagle, J. W., & Mickelson, W. T. (2001). Psychosocial correlates in bullying and victimisation : The relationship between depression, anxiety, and bully -- victim status. Dans R. A. Geffner, M. L. Loring, & C. Young (Éds), *Bullying Behavior : Current Issues, Research, and Interventions* (pp. 95-122). New-York : The Haworth Press, Inc.
- Vendette, K., & Marcotte, D. (2000). Le rôle modérateur du soutien social sur la relation entre les stratégies d'adaptation et la dépression à l'adolescence. *Science et comportement*, 28(2), 129-144.

TABLEAU 1 : SYNTHÈSE DESCRIPTIVE DES ÉTUDES PORTANT SUR LA CONCOMITANCE ENTRE L'INTIMIDATION ET LA DÉPRESSION

Études	Population	Échantillon	Mesures de l'intimidation	Mesures de la dépression	Résultats
1. Austin & Joseph (1996).	8 à 11 ans	Groupe 1 : Int./vict. (n=62/425) Groupe 2 : Int. (n=38/425) Groupe 3 : Vict. (n=95/425) Groupe 4 : Gr. témoin (n=230/425)	Échelle de victimisation par les pairs (Austin & Joseph, 1996). Échelle de comportements d'intimidation (Austin & Joseph, 1996).	Birleson Depression Inventory (Birleson, 1981).	G et F : Vict. élevée = Dép. élevée. (Corrélation) $r=.41$ et $.36$ Dép. : Int./vict. et vict. > Gr. témoin ou Int.. (Test-t) G : Int. élevé = Dép. élevée. (Corrélation) $r=.27$
Méthode : Devis transversal					
2. Kumpulainen, Räsänen, & Henttonen (1999).	T1 8,5 ans T2 12,5 ans	T1 n= 1268 (622 F, 646G) 108 int. 86 int./vic. 139 vict. T2 n=1052 100 int. 67 vict. 130 int/vict.	Rutter Scale A2 version parent (Rutter, Tizard, & Whitmore, 1970). Rutter Scale B2 version Enseignant (Rutter, 1967). 2 questions sont ajoutées à chacune des échelles pour mesurer l'intimidation et la victimisation.	The Children's Depression Inventory (Kovacs, 1980, 1992).	T1 : Int./vict. = + dép. (Anova) Int./vic. = + perturbés. (Anova) T2 : Vict. = + dép. (Anova) Vict. = + perturbés. (Anova) T1 à T2 : Int. et vict. dép. augmentent. (Anova) Int./vict. dép. diminue. (Anova).
Méthode : Devis longitudinal.					
3. Boivin, Hymel, & Bukowski (1995).	9-12 ans 4 ^e et 5 ^e année	T1 n=774 (373 F, 401G) T2 n=567 (288 F, 279G)	Victimisation par les pairs : Sous-échelle victimisation de l'Inventaire de nomination par les pairs (version modifiée) (Perry, Kusel, & Perry, 1988).	Inventaire de dépression pour enfants (Kovacs, 1983, 1985).	Dép. sig. liée à vict. T1 et T2. (Corrélation) $r=.21$ et $.27$ Vict. T1 sig. liée à dép T2. (Corrélation) $r=.22$ Variation de dép. de T1 à T2 expliquée par variation de vict. de T1 à T2. (Régression hiérarchique)
Méthode : Devis longitudinal.					

TABLEAU 1 : SYNTHÈSE DESCRIPTIVE DES ÉTUDES PORTANT SUR LA CONCOMITANCE ENTRE L'INTIMIDATION ET LA DÉPRESSION

Études	Population	Échantillon	Mesures de l'intimidation	Mesures de la dépression	Résultats
4. Slee (1995)	Moyenne de 10,3 ans 3 ^e à 7 ^e année	n=353 (165 F, 188G)	Peer relations Questionnaire Rigby & Slee, 1992).	Depression Self rating Scale (Birlson, 1981).	Vict. sig. associée à dép. chez G et F. (Corrélation) $r=.48$ et $.53$ Int. sig. associée à dép. chez G et F (Corrélation) $r=.36$ et $.25$
Méthode : Devis transversal.					
5. Craig, (1998).	Moyenne de 11,24 ans 5 ^e à 8 ^e année	Groupe 1 : Int. primaire (n=36; 13 F, 23G) Int. Secondaire (n=47; 20 F, 27G) Groupe 2 : Vict. primaire (n=67; 39 F, 28G) Vict. Secondaire (n=47; 31 F, 16G) Groupe 3 : Int./vict. Primaire (n=51; 21 F, 30G) Int./Vict. Secondaire (n=53; 28 F, 25G) Groupe 4 : Gr. témoin Primaire (n=105; 51F, 54G) Gr. Témoin Secondaire (n=140; 89F, 51G)	Questionnaire d'Olweus (1989). Version anglaise de l'échelle d'agressivité relationnelle et de victimisation (Lagerspetz & al., 1988).	The Children's Depression Inventory (Kovacs, 1985).	Vict.>Int.>Int./Vict.>Gr. témoin (Manova).
Méthode : Devis transversal.					

TABLEAU 1 : SYNTHÈSE DESCRIPTIVE DES ÉTUDES PORTANT SUR LA CONCOMITANCE ENTRE L'INTIMIDATION ET LA DÉPRESSION

Études	Population	Échantillon	Mesures de l'intimidation	Mesures de la dépression	Résultats
6. Swearer, Song, Cary, Eagle, & Mickelson (2001).	11-13 ans 6e année	Groupe 1: Int. (n=7) Groupe 2: Vict. (n=52) Groupe 3: Int./Vict. (n=40) Groupe 4: Gr. témoin (n=34)	The Bully Survey (Swearer & Paulk, 1998).	The Children's Depression Inventory (CDI; Kovacs, 1992).	Dép. : Int./Vict.>Int.>Vict.>Gr.témoin. (Anova) -42,9% int. dép. -30% int./vict. dép. -13,5% vict. dép. -0% Gr. témoin dép.
Méthode : Devis transversal.					
7. Juvonen, Nishina, & Graham (2000) (Étude 1).	12 à 15 ans 7 ^e et 8 ^e année	n= 243 (134 F, 109G) Tous vict.	Auto-évaluation du sentiment de victimisation : -Échelle maison. -Peer Victimization Scale (Neary & Joseph (1994).	The Children's Depression Inventory (Kovacs, 1985).	Indices de vict. corrélés à dép. (Corrélation) $r=.31$ et $.42$
Méthode : Devis transversal.					
8. Roland, 2002.	Moyenne de 14 ans 8 ^e année	Groupe 1: Gr. témoin (n=1914; 1027 F, 887G) Groupe 2 : (n=63; 7 F, 56G) Groupe 3 : Vict. (n=91; 39 F, 52G)	Questionnaire-maison 4 items pour les intimideurs. 4 items pour les victimes. Int.	Questionnaire-maison : 5 items sur les symptômes dépressifs. 3 items sur les problèmes psychosomatiques. 1 item sur les idées suicidaires.	Dép. : Vict. > Int. > Gr. témoin . (Manova) Dép. G : Vict. et int. > Gr. Témoin. (Manova) Dép. F : Vict. et int. > Gr. Témoin. (Manova)
Méthode : Devis transversal.					

TABLEAU 1 : SYNTHÈSE DESCRIPTIVE DES ÉTUDES PORTANT SUR LA CONCOMITANCE ENTRE L'INTIMIDATION ET LA DÉPRESSION

Études	Population	Échantillon	Mesures de l'intimidation	Mesures de la dépression	Résultats
9. Kaltiala-Heino, Rimpelä, Marttunen, & Rantanen (1999).	14-16 ans 8 ^e et 9 ^e année	Groupe 1: Gr. témoin (n=6813; 4418 F, 2395G) Groupe 2: Int. ou vict. moins d'une fois/sem. (n=7639; 3159 F, 4480G) Groupe 3 : Int. réguliers (n=901; 196 F, 705G) Groupe 4 : Vict. régulières (n=837; 373 F, 464G) Groupe 5 : Int./vict. réguliers (n=220; 50 F, 170G)	World Health Organisation study on youth health (King, Wold, Tudor-Smith, & Harel, 1996). (2 questions de cette enquête).	Inventaire de dépression de Beck (version 13 items) (Beck, 1978).	Int./Vict.>Vict.>Int. (Aalyses multivariées)
Méthode : Devis transversal.					
10. Bond, Carlin, Thomas, Rubin, & Patton (2001).	13-14 ans 8 ^e à 9 ^e année	Groupe 1: Vict. G. (n=600) Groupe 2: Vict. F. (n=664) Groupe 3 : Dép. G. (n=138) Groupe 4 : Dép. F. (n=272)	4 questions sur la victimisation.	Version informatisée d'une entrevue psychiatrique clinique structurée pour les populations non-cliniques (Lewis & al., 1992).	Association sig. entre vict. et santé mentale. (Corrélation) Vict. sig. associée à dép. et anx. (Corrélation) Vict. prédit anx. et dép. + chez filles. (Régression logistique)
Méthode : Devis longitudinal.					

TABLEAU 1 : SYNTHÈSE DESCRIPTIVE DES ÉTUDES PORTANT SUR LA CONCOMITANCE ENTRE L'INTIMIDATION ET LA DÉPRESSION

Études	Population	Échantillon	Mesures de l'intimidation	Mesures de la dépression	Résultats
11. Rigby (1999).					
	Moyenne de 13,8 ans	Groupe 1 : Vict G.	Index de victimisation (1 item).	The General Health Questionnaire	Relation sig. entre vict. et santé mentale chez G et F 1994.
	8 ^e et 9 ^e année (1994)	1994 (n=131)	The Victim Scale (Rigby, 1998).	(Goldberg & Williams, 1988).	(Corrélation) $r=.32$ et $.33$
	Moyenne de 16,7 ans	Groupe 2 : Vict.F. 1994			Relation sig. entre vict. en 1994 et santé mentale en 1997 chez F.
	11 ^e et 12 ^e année (1997)	(n=89)			(Corrélation) $r=.37$
		Groupe 3 : Vict. G. 1997			
		(n=54)			
		Groupe 4 : Vict. F. 1997			
Méthode : Devis longitudinal.					
12. Salmon, James, & Smith (1998).					
	12 à 17 ans	Groupe 1 : Non-vict.	Questionnaire d'Olweus (Olweus, 1994).	Short Moods and Feelings Questionnaire	Relation sig. entre int. et dép. (Corrélation)
	8 ^e à 11 ^e année	(n=866; 427 F, 439G)		(Angold, Costello, Messer, Pickles, Winder, & Silver, 1995).	
		Groupe 2 : Vict.			
		(n=38; 15 F, 23G)			
		Groupe 3 : Non-int.			
		(n=873; 434 F, 439G)			
		Groupe 4 : Int. (n=31; 8 F, 23G)			
Méthode : Devis transversal.					

[Cette page a été laissée intentionnellement blanche]

CHAPITRE III

ANALYSE D'UN MODÈLE MÉDIATEUR DE L'INTIMIDATION CHEZ DES ADOLESCENTS DE 5^E SECONDAIRE

(ARTICLE II)

En-tête : MODÈLE MÉDIATEUR DE L'INTIMIDATION

Analyse d'un modèle médiateur de l'intimidation chez des adolescents de 5^e secondaire. (Sous-
presse. *Scientia Paedagogica Experimentalis*.)

Caroline Lepage

Diane Marcotte

Université du Québec à Montréal, Département de psychologie,

C.P. 8888 succ. Centre-ville, Montréal, Québec, Canada.

Laurier Fortin, Université de Sherbrooke, Canada

Résumé

L'intimidation est une forme de violence qui entraîne des conséquences négatives sur le bien-être présent et futur des enfants et des adolescents. Dans cette étude, les liens entre l'intimidation, la dépression, et des variables scolaires sont examinés. Ensuite, la validité d'un modèle médiateur de l'intimidation chez des élèves de 5^e secondaire est analysée. L'échantillon comprend 501 élèves (263 garçons et 238 filles) âgés de 15 à 18 ans provenant de trois grandes régions du Québec. Les résultats indiquent la présence d'une relation entre la victimisation et la dépression chez les garçons. Quant au rôle médiateur de la dépression entre la victimisation chez les garçons et le sentiment d'affiliation aux pairs et à l'enseignant, il est présent mais faible.

Analyse d'un modèle médiateur de l'intimidation chez des adolescents de 5^e secondaire

Introduction

L'intimidation engendre des conséquences sérieuses chez les jeunes telles que des taux élevés de mauvaise conduite, des sentiments de colère et de tristesse, et une valorisation de la violence comme moyen de résoudre un problème (Bosworth, Espelage, & Simon, 1999). Être victime d'intimidation est également associé à des problèmes d'ordre psychologique et scolaire comme la dépression, un faible rendement scolaire et un taux élevé d'absentéisme (Juvonen, Nishina, & Graham, 2000). En effet, des chercheurs évaluent que 43 % des intimidateurs, 30 % des d'intimideurs/victimes et 14 % des victimes sont déprimés chez les jeunes âgés entre 11 et 13 ans (Swearer, Song, Cary, Eagle, & Mickelson, 2001). Nansel, Haynie, et Simons-Morton (2003), pour leur part, montrent que l'adaptation psychosociale des élèves et la perception qu'ils ont du climat de leur classe varient en fonction du statut qu'ils occupent dans une situation d'intimidation.

Il y a intimidation lorsqu'un individu, ou un groupe, pose des actions négatives de façon répétée dans le temps envers une victime identifiée. Ce comportement peut être de nature verbale, physique ou émotionnelle. Il est émis envers une autre personne avec l'intention de la blesser ou de lui faire du mal. Il s'agit d'intimidation uniquement lorsque le rapport de force entre l'intimideur et la victime est inégal, c'est-à-dire que cette dernière est sans défense face à la menace (Olweus, 1991).

Des recherches, menées dans différents pays, montrent des taux de prévalence d'intimidation variables. Ces taux diffèrent aussi d'une étude à l'autre en fonction de l'âge et du genre des élèves, de la situation géographique des écoles et de la méthode de cueillette des

données utilisée (Rigby, 1998). Solberg et Olweus (2003) montrent que chez des jeunes âgés entre 11 et 15 ans, 10,1 % sont victimes, 6,5 % sont intimidateurs et 1,6 % sont à la fois victimes et intimidateurs. Dans une étude menée auprès d'élèves de 6^e à 10^e année, Nansel et al. (2001) observent des taux de 13,0 % chez les intimidateurs, de 10,6 % chez les victimes et de 6,3 % chez les intimidateurs/victimes. Au Canada, O'Connell et al. (1997) rapportent que 6 % des élèves de la première à la huitième année ont intimidé un autre élève au cours des derniers mois alors que 15 % en ont été victimes. Au Québec, les données préliminaires d'une étude menée par Desbiens, Janosz, Bowen et Chouinard (2003) rendent compte des différentes formes de violence présentes en milieu scolaire. Leurs résultats indiquent que 19,7 % des élèves du secondaire sont victimes de violence verbale, 3,8 % de violence physique et 3,1 % de taxage. Des chercheurs évaluent également la prévalence de l'intimidation en fonction du sexe des participants. Leurs résultats montrent que les taux de victimisation sont de 5 % chez les filles de 14 à 16 ans et de 6 % chez les garçons. Les taux pour les intimidateurs du même âge sont de 2 % chez les filles et 9 % chez les garçons (Kaltiala-Haino, Rimpelä, Marttunen, Rimpelä, & Rantanen, 1999). Les données de prévalence disponibles actuellement réfèrent presque exclusivement à des élèves du primaire et du début du secondaire. Ainsi, peu d'études ont porté sur des échantillons d'adolescents de la fin du secondaire.

Intimidation et dépression

Des études récentes montrent que des symptômes de dépression peuvent être présents autant chez la victime que chez l'intimidateur ou chez l'intimidateur/victime (Juvonen & al., 2000; Kaltiala-Heino & al., 2000; Roland, 2002; Salmon, James, & Smith, 1998). Les résultats d'une étude longitudinale sur la concomitance intimidation/dépression montrent qu'à huit ans,

9,3 % des intimidateurs, 32,6 % des intimidateurs/victimes et 17,3 % des victimes sont déprimés. Au deuxième temps de mesure, alors que les jeunes sont âgés de 12 ans, 19 % des intimidateurs, 8,5 % des intimidateurs/victimes et 35,8 % des victimes sont déprimés (Kumpulainen, Räsänen, & Henttonen, 1999).

Baldry (2004) suggère que la victimisation de type indirect (p.ex. : un élève qui subit des conséquences négatives lorsqu'une rumeur est répandue à son sujet ou qu'il est exclu du cercle d'amis) serait le facteur de risque le plus important pour prédire l'apparition de problèmes de santé mentale. Selon cet auteur, ce type de victimisation prédit un grand nombre de problèmes intériorisés tel que l'anxiété, la dépression, les comportements de retrait ainsi que les plaintes psychosomatiques. Les résultats de cette étude montrent également que les comportements d'intimidation de type indirect prédisent aussi de façon significative l'anxiété, la dépression et les comportements de retrait. Kumpulainen, Räsänen, et Puura (2001) identifient pour leur part que le groupe le plus à risque sur le plan de la santé mentale est composé des garçons intimidateurs, suivi des garçons intimidateurs/victimes et des filles victimes. Les diagnostics les plus fréquents chez les jeunes concernés par l'intimidation sont le déficit d'attention, le trouble des conduites, les troubles d'opposition et la dépression.

Intimidation et variables scolaires

Des études concernant la relation entre l'intimidation et des variables scolaires sont également disponibles dans les écrits. Elles ciblent principalement des élèves de la fin du primaire et du début du secondaire. Roland et Galloway (2002), par exemple, analysent les liens entre les habiletés de gestion de classe de l'enseignant et la présence de comportements d'intimidation. Leurs résultats indiquent que plus l'enseignant est habile à prendre soin des

besoins des élèves et à intervenir auprès d'eux lorsque leurs comportements sont inadéquats, moins les risques qu'il y ait des élèves intimidateurs dans sa classe sont élevés. Ils observent également une relation entre une structure sociale de classe négative, c'est-à-dire que les relations entre les élèves sont peu amicales, que la concentration sur la tâche est limitée, et que l'attitude face à l'autorité et au respect des règles est négative, et un taux plus élevé de comportements d'intimidation.

Natvig et al. (2001), pour leur part, soulignent que l'augmentation du soutien de l'enseignant prédit une diminution du risque que l'élève émette des comportements d'intimidation. Ils suggèrent aussi que l'augmentation du sentiment d'aliénation scolaire, c'est-à-dire les sentiments négatifs de l'élève par rapport au travail scolaire et à son expérience à l'école, prédit l'augmentation des comportements d'intimidation. Dans le même sens, Nansel et al. (2003) rapportent que le fait d'être intimidateur, victime, ou intimidateur/victime est associé à des difficultés d'adaptation scolaire ou à une mauvaise perception du climat de l'école.

Dépression et variables scolaires

D'autres études analysent la relation qui existe entre la dépression et des variables scolaires. Une recension des écrits effectuée par Kovacs et Goldston (1991) suggère que la présence d'un symptôme dépressif tel que le manque de concentration peut nuire au bon fonctionnement cognitif et au rendement scolaire de l'élève. Les résultats de Cheung (1995), pour leur part, montrent que l'environnement scolaire joue un rôle important dans l'apparition de symptômes dépressifs. Dans cette étude, l'affiliation, le soutien de la part de l'enseignant et les attentes de l'élève par rapport à sa réussite scolaire ont un effet direct sur l'apparition des symptômes de dépression.

Dans le même sens, Kaltiala-Heino, Rimpela, & Rantanen (1998) soulignent qu'il existe une relation bidirectionnelle entre un faible rendement scolaire et la dépression. D'une part, l'échec scolaire est une expérience stressante qui augmente les risques de dépression. D'autre part, la présence de symptômes dépressifs peut également être un facteur de risque qui nuit au bon fonctionnement cognitif, entraînant ainsi un échec scolaire.

Enfin, selon Kuperminc, Leadbeater, et Blatt (2001), une augmentation des symptômes dépressifs est présente chez les élèves qui ont une perception négative de leur environnement scolaire. Ces résultats concordent avec ceux de Roeser et Eccles (1998) selon lesquels une perception négative du rendement scolaire ainsi que le fait d'accorder peu de valeur à l'école est associée à la dépression.

Modèle médiateur de l'intimidation

Rares sont les modèles qui explorent l'interaction entre l'intimidation, la dépression, et des variables scolaires. Les études qui analysent les effets de la victimisation sur l'adaptation psychologique, de même que celles qui examinent la relation entre la victimisation et le fonctionnement scolaire sont généralement de nature bidimensionnelle (Juvonen et al., 2000). Une seule étude, celle de Juvonen et al. (2000) propose un modèle empirique qui intègre ces trois variables. Dans ce modèle, l'adaptation psychologique du jeune est perçue comme ayant un effet médiateur entre la victimisation et l'aspect scolaire. Se percevoir comme une victime augmente le risque de vivre des problèmes psychologiques, et ce risque prédit les difficultés au niveau du fonctionnement scolaire. La perception de victimisation est mesurée par une auto-évaluation et par le nombre d'incidents d'intimidation compilés par les adultes de l'école. L'adaptation psychologique est évaluée par le bien-être personnel, les symptômes de dépression et la solitude

à l'école. L'adaptation scolaire, quant à elle, est obtenue par la moyenne générale de l'élève et par le nombre total d'heures d'absence en classe. Les résultats de cette étude confirment le modèle et montrent que le fait de se percevoir comme une victime d'intimidation prédit une faible adaptation psychologique et que c'est cette dernière qui prédit les difficultés scolaires. Les analyses d'équation structurelle effectuées pour tester le modèle ne tiennent pas compte de la variable sexe. Les garçons et les filles ne forment qu'un seul groupe.

Objectifs de l'étude

Dans cette étude, les liens entre l'intimidation, la dépression et des variables scolaires sont examinés auprès d'une population peu représentée dans les recherches, celle des élèves de la fin du secondaire. L'objectif principal de cet article vise l'analyse du modèle empirique proposé par Juvonen et al. (2000). Dans notre étude, nous examinons le rôle médiateur de la dépression entre des variables sociales (victimes ou intimidateurs) et des variables scolaires. Ces dernières sont évaluées par les dimensions scolaires (projets scolaires, habiletés scolaires, relation enseignant-élève et motivation), les perceptions des élèves du climat de la classe et leur rendement scolaire (voir Figure 1). L'objectif secondaire de l'étude est de mesurer la fréquence des intimidateurs, des victimes, des intimidateurs/victimes et de la dépression auprès des élèves de 5^e secondaire.

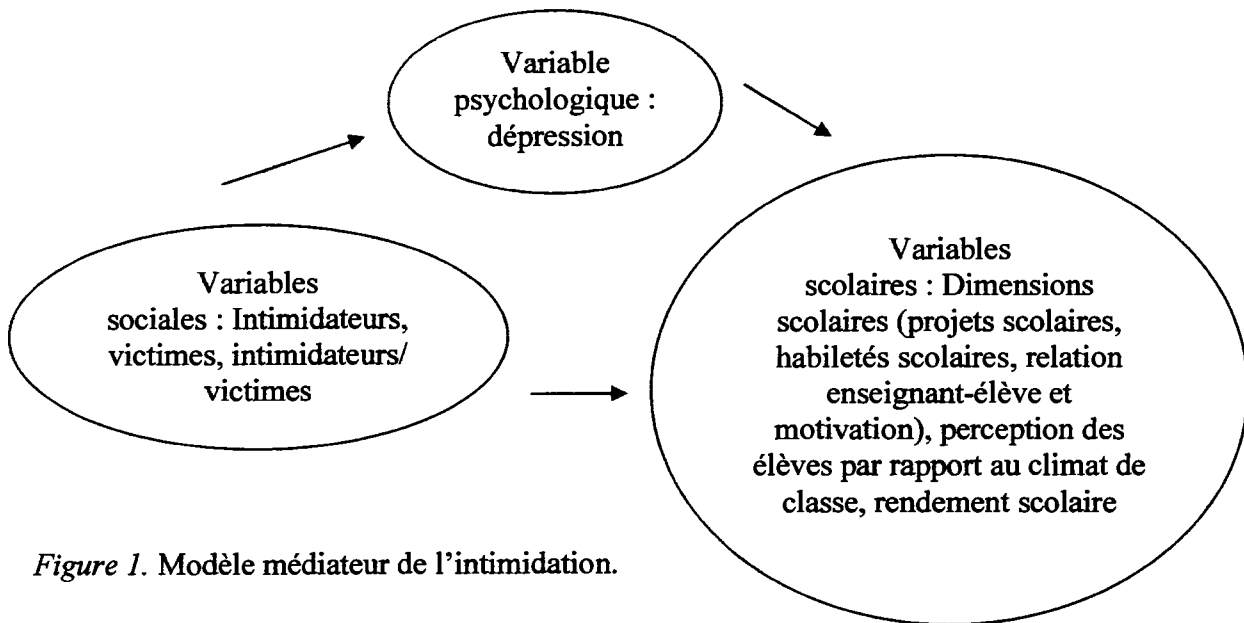


Figure 1. Modèle médiateur de l'intimidation.

Méthode

Participants

Les participants proviennent de trois cohortes issues de quatre écoles secondaires de trois grandes régions du Québec : l'Estrie, la Mauricie et Québec. L'étude sur l'adaptation sociale et la réussite scolaire des jeunes à risque a débuté en 1996 et est toujours en cours (Fortin, Marcotte, Potvin & Royer 2005). L'échantillon comprend 501 élèves (263 garçons et 238 filles) âgés de 15 à 18 ans ($M = 16,9$ ans; $ET = 0,43$). À partir des indicateurs socioéconomiques des commissions scolaires, la cohorte de Sherbrooke est située dans un quartier socioéconomique plutôt défavorisé alors que celles de Québec et Trois-Rivières sont dans un quartier de classe sociale moyenne.

Instruments de mesure

Inventaire de dépression de Beck (IDB) (Beck, 1978). Ce questionnaire est complété par le participant. Il évalue l'intensité des symptômes dépressifs. La version utilisée dans la présente étude est une traduction française de Bourque et Beaudette (1982). Cette mesure auto-évaluative comprend 21 items permettant d'évaluer l'intensité des symptômes affectifs, comportementaux, cognitifs et somatiques de la dépression. Pour chaque item, le répondant fait un choix entre quatre réponses graduées de 0 à 3. Les qualités psychométriques du IDB ont été confirmées auprès des adolescents de l'échantillon. Le coefficient de consistance interne est de 0,91. Un score de coupure de 16 est suggéré pour identifier les participants présentant les caractéristiques de la dépression clinique (Barrera & Garrison-Jones, 1988).

Questionnaire d'évaluation de l'intimidation d'Olweus (Olweus, 1989R). Le questionnaire d'évaluation de l'intimidation est un instrument complété par l'élève et mesurant les conflits interpersonnels entre élèves. Ce questionnaire respecte l'anonymat du répondant étant donné qu'il n'a pas à y inscrire son nom. La version utilisée dans le cadre de ce projet est une traduction française de Gagné (1996). Ce questionnaire contient une définition claire de l'intimidation qui doit être lue à haute voix aux répondants afin de s'assurer de la compréhension des participants par rapport à la problématique évaluée. Cette mesure comprend 15 items cotés selon une échelle graduée de type sémantique différentielle. Les questions incluses dans ce questionnaire évaluent différents aspects des problématiques d'intimidateurs et de victimes : être exposé à différentes formes d'intimidation (physique, verbale, indirecte, etc.), émettre différents comportements d'intimidation envers les autres, endroits où se produit l'intimidation, attitudes encourageant l'intimidateur ou de protection envers la victime, dans quelle mesure l'environnement social (enseignants, pairs, parents) est informé des situations d'intimidation et de quelle façon il y

réagit, etc. Tel que suggéré par Solberg et Olweus (2003), la question cinq (Combien de fois as-tu été intimidé depuis septembre ?) et la question douze (Combien de fois as-tu participé à intimider d'autres élèves à l'école ?) ont été retenues pour mesurer le nombre de victimes et d'intimideurs dans l'échantillon.

Les qualités psychométriques de cet instrument ont été vérifiées par l'auteur auprès d'un échantillon de plus de 5000 élèves provenant des pays scandinaves. En ce qui concerne la consistance interne du questionnaire, les coefficients de corrélation sont de l'ordre de 0,80 et plus si on considère l'élève comme unité d'analyse. Ces coefficients s'élèvent à 0,90 lorsque l'école est choisie comme unité d'analyse.

L'échelle de l'environnement de classe (Moos & Trickett, 1987). Cette échelle mesure le climat social de la classe tel que perçu par l'élève. Les aspects évalués concernent les relations élève-enseignant et élèves-élèves, de même que la structure et l'organisation de la classe. La version abrégée comprend neuf échelles de cinq énoncés chacune (45 énoncés au total). Ces sous-échelles sont analysées individuellement, en plus du score total, afin de répondre aux objectifs de la recherche. L'élève doit répondre à chaque item par vrai ou faux. Le coefficient de consistance interne de cet instrument est de 0,76 pour notre échantillon.

Le questionnaire de dépistage des décrocheurs probables à l'école : Décisions 2 (Quirouette, 1988). L'objectif de ce questionnaire est d'identifier les élèves à risque de décrochage scolaire. Ce questionnaire est complété par l'élève. Il est composé de 39 questions et les réponses sont cotées sur une échelle de type Lickert. Les questions sont réparties en six dimensions : a) environnement familial; b) traits personnels; c) projets scolaires; d) habiletés scolaires; e) relation enseignant-jeune; f) motivation scolaire. Pour les fins de cette étude, les scores individuels des quatre dernières dimensions sont utilisés. En effet, les informations

fournies par chacune de ces dimensions sont en lien avec nos objectifs de recherche plutôt qu'un score total de risque d'abandon scolaire. Les qualités psychométriques des sous-échelles de ce questionnaire retenues dans l'étude sont les suivantes : 0,61 (projets scolaires) ; 0,63 (habiletés scolaires) ; 0,72 (relation enseignant/élève) ; et 0,59 (motivation scolaire). La valeur prédictive du questionnaire est de 88 % auprès d'une cohorte de 1015 jeunes ontariens francophones et anglophones suivis pendant quatre ans. L'identification d'un élève à risque d'abandon dans une ou plusieurs dimensions peut être combinée avec une valeur d'intensité de risque. Pour chaque dimension, une mesure de l'intensité du risque est donnée (1 = faible risque à 4 = risque élevé) à la suite d'une pondération accordée à la réponse de chaque item du questionnaire. Ainsi, un adolescent à risque d'abandon scolaire peut présenter un risque dans une ou plusieurs dimensions et une intensité variant entre 1 et 24.

Résultats scolaires et nombre d'absences. La moyenne générale, la moyenne en français et en mathématiques et le nombre d'absences ont été obtenus à partir des dossiers scolaires des élèves. L'analyse des ces dossiers a eu lieu à la fin de l'année scolaire.

Procédure

En septembre, les élèves de l'échantillon ont été invités à poursuivre leur participation à la recherche. Les élèves ont été rejoints par l'entremise de l'enseignant. L'enseignant a été informé de l'étude par son directeur puis rencontré par un des assistants de recherche pour lui expliquer les objectifs de l'étude. Ensuite, les assistants de recherche ont présenté l'étude aux groupes classe participant. Le consentement écrit des élèves et de leurs parents a été obtenu afin de respecter les règles de déontologie relative à la recherche en milieu scolaire.

Les questionnaires mesurant les symptômes de dépression, l'intimidation, et la perception du climat de la classe ont été administrés en groupe classe à tous les jeunes, à l'automne. Pour répondre au questionnaire du climat de classe, l'élève faisait référence à l'atmosphère de la classe pendant les cours de français. Deux assistants de recherche, formés à la passation des tests, ont été assignés à chacune des écoles. Les dossiers scolaires ont également été consultés à la fin de l'année afin d'obtenir les résultats scolaires des élèves et leur nombre d'absences.

Résultats

Le but de cette étude est de vérifier la validité d'un modèle médiateur de l'intimidation (voir Figure 1). L'objectif principal de cette étude a été mesuré à l'aide d'analyses de régression hiérarchiques effectuées selon les conditions de Baron et Kenny (1986). Des coefficients de corrélation de Pearson et des analyses de fréquences ont également été calculés afin de répondre aux objectifs secondaires de l'étude.

Le Tableau 1 indique les fréquences, en pourcentage, pour les garçons et les filles selon leur rôle dans une situation d'intimidation (intimidateur, victime, intimidateur/victime). Les données montrent qu'au total, 12 % des élèves de l'échantillon se considèrent comme des intimidateurs, 3,8 % comme des victimes et 1 % comme des intimidateurs/victimes. En ce qui concerne le nombre total d'adolescents déprimés dans notre échantillon, il est de 8,9 %. Ce pourcentage est plus élevé chez les filles (11,9 %) que chez les garçons (6,2 %).

Insérer Tableau 1 ici

Dans le but de connaître la relation qui existe entre chacun de ces groupes et la dépression, les coefficients de corrélations de Pearson ont été calculés. Ces analyses révèlent que seule une relation entre la victimisation et la dépression chez les garçons est présente ($r = 0,19$, $p < 0,01$).

Des coefficients de corrélations de Pearson ont également été calculés pour explorer la relation entre l'intimidation et les variables scolaires. Suite à une correction de Bonferroni (0,05/18), un seuil de signification de 0,003 a été retenu. Cette correction a été effectuée afin de diminuer les risques d'erreurs qui auraient pu se produire étant donné le nombre élevé de variables analysées. Les résultats sont présentés au Tableau 2. Les corrélations non significatives ne sont pas intégrées au tableau afin d'en alléger la présentation. Les résultats montrent qu'il existe des liens plus étroits entre la dimension des intimidateurs et les variables scolaires qu'entre la dimension des victimes et ces mêmes variables. Ainsi, aux sous-échelles portant sur les dimensions scolaires, le fait de se décrire comme intimidateur est associé à des scores élevés au niveau de la dimension du manque d'habiletés scolaires et de la faible motivation. Ces corrélations atteignent des niveaux de signification statistiques chez les garçons et les filles. Le niveau de signification est aussi atteint chez les filles en ce qui concerne la faiblesse des projets scolaires. Les résultats suggèrent également que les filles intimidatrices perçoivent peu de soutien de la part de leur enseignant et décrivent la classe comme étant peu ordonnée et peu organisée. Enfin, les garçons victimes perçoivent peu d'affiliation au sein de leur classe.

Insérer Tableau 2 ici

D'autres coefficients de corrélations de Pearson ont été calculés pour connaître la relation entre la dépression et les variables scolaires. Nous avons de nouveau appliqué la correction de

Bonferroni (0,05/14), et un seuil de signification de 0,004 a été retenu. Les résultats, présentés au Tableau 3 révèlent plusieurs corrélations significatives entre ces variables. Les corrélations non significatives ne sont pas intégrées au tableau afin d'en alléger la présentation. Ainsi, les jeunes déprimés obtiennent des scores élevés aux dimensions reflétant une faiblesse des habiletés scolaires, de la relation élève/enseignant, et de la motivation. Par ailleurs, plus un jeune est déprimé, plus il est absent de l'école. Ces corrélations atteignent des niveaux de signification statistiques tant pour les garçons que pour les filles. Enfin, les garçons déprimés perçoivent peu d'affiliation dans leur groupe tandis que les filles déprimées perçoivent moins d'engagement de la part des élèves envers la classe, moins de soutien de la part de l'enseignant et des méthodes d'enseignement moins innovatrices.

Insérer Tableau 3 ici

Analyse du modèle médiateur

L'analyse de régression hiérarchique qui a été retenue pour tester le modèle médiateur respecte les trois conditions de base essentielles proposées par Baron et Kenny (1986). Selon ces auteurs, pour qu'une variable soit médiatrice, les conditions suivantes doivent exister : 1) il doit y avoir une relation significative entre la variable indépendante et la variable médiatrice ; 2) il doit aussi y avoir une relation significative entre la variable médiatrice et la variable dépendante ; et enfin, quand ces deux relations sont contrôlées statistiquement, une relation qui était significative entre la variable indépendante et la variable dépendante ne l'est plus ou l'est beaucoup moins. Dans notre étude, une seule analyse de régression pour les variables victimes garçons, dépression et affiliation, a répondu aux postulats de base. Afin de procéder à l'analyse du modèle médiateur, une première équation de régression est donc effectuée. Les résultats

montrent que chez les garçons, la victimisation prédit la dépression ($R^2 = 0,06$; $F(1,262) = 15,9$; $p < 0,01$) ($Beta = 0,24$; $p < 0,01$). La deuxième équation de régression révèle que la victimisation prédit l'affiliation ($R^2 = 0,03$; $F(1,262) = 9,10$; $p < 0,01$) ($Beta = -0,18$; $p < 0,01$). Selon la troisième équation de régression, la dépression ($Beta = -0,19$; $p < 0,01$) prédit significativement l'affiliation lorsque cette dernière variable est introduite dans l'équation ($R^2 = 0,04$; $F(2,262) = 9,56$; $p < 0,01$). La contribution spécifique de la victimisation passe alors à un niveau de signification moindre ($Beta = -0,14$; $p < 0,05$), indiquant un effet de médiation partiel de la variable dépression. En regard des conditions permettant d'évaluer le rôle médiateur de la dépression, ces résultats suggèrent que ce rôle médiateur entre la victimisation chez les garçons et l'affiliation est présent, mais faible. Le pourcentage expliqué par la variance est, quant à lui, de 0,04%. Il est faible également.

Insérer Tableau 4 ici

Discussion

L'objectif de cette étude est d'examiner les liens qui existent entre l'intimidation, la dépression, et des variables scolaires. Il vise également l'analyse d'un modèle médiateur dans lequel la dépression est médiatrice entre l'intimidation et des variables scolaires.

Fréquence d'intimidation chez des élèves de 5^e secondaire

Cette étude a permis de mesurer la fréquence de l'intimidation chez des adolescents québécois de la fin du secondaire. Les résultats obtenus corroborent ceux rapportés par les études antérieures. Certains auteurs ont trouvé un plus grand nombre de victimes chez les élèves plus jeunes (Charach, Pepler et Ziegler, 1995; Rigby, 1997; Solberg & Olweus, 2003; Sourander,

Helstelä, Helenius, & Piha, 2000). Selon Sourander, Helstelä, Helenius, et Piha (2000), les taux de victimisation passent de 41 % chez les garçons et 26 % chez les filles de huit ans, à 7 % chez les garçons et 8 % chez les filles de 16 ans. Les résultats de la présente étude montrent qu'à 17 ans, 4,9 % des garçons et 2,5 % des filles se décrivent comme victimes. Ces données concordent avec les résultats de Sourander, Helstelä, Helenius, et Piha (2000) en ce qui concerne les garçons plus âgés. Dans le cas des filles, nos résultats sont plus faibles. Selon Crick et Grotpeter (1995), l'agressivité vécue chez les filles est sous-estimée dans la littérature puisque la forme que prend cette agressivité n'est pas mesurée par les questionnaires utilisés dans les études. L'agressivité de type relationnelle est plus fréquente chez les filles que chez les garçons. Il s'agit de comportements émis dans le but précis de nuire et de manipuler les relations interpersonnelles d'une autre personne (Crick & Grotpeter, 1996). Le questionnaire d'Olweus, employé dans notre étude, constitue une mesure globale des comportements d'intimidation et de victimisation et n'aborde pas les caractéristiques spécifiques de l'agressivité féminine.

D'autre part, d'autres chercheurs observent une diminution du nombre d'intimidateurs en fonction de l'âge (Nansel & al., 2001; Rigby, 1997; Sourander, Helstelä, Helenius, & Piha, 2000). Les résultats de Nansel et al. (2001) suggèrent qu'en 2^e secondaire, 38,4 % des élèves rapportent avoir intimidé quelqu'un «parfois ou plus» alors que ce nombre est de 15,5 % en 4^e secondaire. Encore une fois, les résultats de la présente étude appuient ceux de la littérature pour les élèves plus âgés. Nos résultats indiquent que 12 % des adolescents de 17 ans se décrivent comme intimidateurs. La trajectoire de la prévalence de l'intimidation demeure cependant à être confirmée puisque peu d'études épidémiologiques longitudinales couvrent la période de l'enfance et de l'adolescence.

Relation entre intimidation et dépression

Les résultats de notre étude suggèrent qu'il existe une relation entre l'intimidation et la dépression uniquement chez les garçons victimes. Aucune relation n'a pu être identifiée entre la dépression et la victimisation chez les filles (Juvonen & al., 2000; Kaltiala-Heino & al., 2000; Roland, 2002; Salmon & al. 1998). Ces données vont partiellement dans le même sens que celles de Roland (2002). Selon cet auteur, le fait d'être un garçon victime est un facteur de risque plus important que le fait d'être un garçon intimidateur en ce qui concerne le développement de symptômes dépressifs. Nos données concordent également partiellement avec celles de Kumpulainen et al. (1998). Les résultats de cette étude montrent que les victimes présentent plus de symptômes dépressifs que les intimidateurs.

Dans notre étude, l'absence de lien observé entre la victimisation et la dépression chez les filles pourrait s'expliquer par le petit nombre de participants qui composent la catégorie des filles victimes. Il se pourrait donc que des taux de fréquence plus élevés chez les filles permettent d'identifier un lien entre ces deux variables. Il est également possible que le phénomène d'intimidation soit plus difficile à cerner chez les filles parce que les questionnaires généralement utilisés ne mesurent pas l'aspect relationnel. En effet, d'autres chercheurs ont trouvé qu'il existe un lien entre la dépression et la victimisation relationnelle (LaGreca & Harrison, 2005).

Nos données concernant la dépression chez les adolescents corroborent celles obtenues dans les écrits (Connelly, Johnston, Brown, Mackay, & Blackstock, 1993). Cette étude, menée auprès d'adolescents canadiens de 13 à 19 ans, montre que 8 % des jeunes de 17 ans présentent des symptômes modérés de dépression à l'Inventaire de dépression de Beck. De ce nombre, 13 % sont des filles et 7 % des garçons.

L'absence de lien entre le rôle d'intimidateur et la dépression chez des adolescents de 17 ans est également observée dans la présente étude. Selon Olweus (1991), les risques de développer des problèmes de comportement antisocial ou un trouble des conduites sont élevés chez les intimidateurs. De plus, une étude de Favre et Fortin (1997) montre que les élèves violents en milieu scolaire présentent davantage de comportements extériorisés comparativement à un groupe témoin. Enfin, comme les études de prévalence suggèrent que le nombre d'intimidateurs diminue avec l'âge, nous supposons que les élèves de 5^e secondaire qui émettent encore de tels comportements sont des jeunes qui ont acquis moins d'habiletés au niveau de la communication, des relations interpersonnelles, et de la résolution de problèmes (Withney & Smith, 1993). Nos résultats, qui proviennent d'un devis transversal, ne permettent pas de vérifier cette hypothèse développementale qui devrait être analysée à l'aide de devis longitudinaux.

Intimidation et variables scolaires

Les résultats de cette étude montrent que les intimidateurs ont de faibles habiletés scolaires, peu de motivation par rapport à l'école et peu d'ambitions pour des projets scolaires. Ces résultats concordent avec les travaux de Nansel et al. (2001). Selon ces auteurs, le rendement scolaire des intimidateurs est plus faible que celui des élèves qui ne sont pas intimidateurs ou que celui des élèves qui sont victimes. Nos résultats vont également dans le même sens que ceux de Haynie, Nansel, Eitel, Crump, Saylor, Yu, et Simons-Morton (2001). Les données de leur étude montrent que les intimidateurs ont une plus faible adaptation scolaire et un lien d'attachement moindre envers l'école comparativement au groupe de victimes. Natvig et al. (2001), quant à eux, observent que l'augmentation du risque d'intimider est associée à l'augmentation du sentiment d'aliénation que le jeune éprouve envers l'école. Dans le cadre de leur recherche, le

sentiment d'aliénation concerne l'attitude du jeune par rapport au travail scolaire (déplaisant, ennuyant) et la perception qu'il a de son expérience scolaire (inutile, futile).

D'autre part, les résultats concernant la perception du climat de classe indiquent que les filles intimidatrices perçoivent moins de soutien de la part de leur enseignant. Elles décrivent également leur environnement de classe comme étant peu ordonné et organisé. Ces résultats corroborent ceux de Roland et Galloway (2002). Selon ces chercheurs, les habiletés de gestion de classe de l'enseignant et la relation qu'il entretient avec les élèves ont une influence sur le taux de comportements d'intimidation en classe.

Dépression et variables scolaires

Les résultats de cette étude révèlent qu'il existe une relation entre la dimension des habiletés scolaires et la dépression. Les élèves dépressifs de l'étude se disent peu satisfaits de leurs résultats scolaires, ils ont une perception négative par rapport à leur réussite scolaire et ils ont une évaluation négative de leurs capacités à réussir en français et en mathématiques. Ces élèves ont donc une auto-critique négative face à leur rendement scolaire. Ces résultats rejoignent ceux de Kuperminc et al. (2001) concernant la relation entre une auto-critique négative et les symptômes de dépression. Selon ces chercheurs, les symptômes dépressifs sont plus élevés chez les élèves qui ont une auto-critique négative d'eux-mêmes.

Les résultats soulignent également qu'il existe une relation entre la dépression et une perception négative de la relation élève-enseignant. L'étude de Cheung (1995) a d'ailleurs identifié un lien entre le soutien de la part de l'enseignant et la diminution du sentiment de dépression.

Enfin, les résultats indiquent la présence d'un lien entre la faible motivation scolaire et la dépression. Ces résultats corroborent ceux de Roeser et Eccles (1998) selon lesquels le fait d'accorder peu de valeur à l'école et aux tâches scolaires est associé à une augmentation des symptômes de dépression.

Curieusement, les résultats de cette étude n'indiquent pas de relation entre la dépression et le rendement scolaire ou entre le fait d'être intimidateur ou victime, et cette même variable. Il est possible que l'absence de lien entre ces variables soit attribuable au fait qu'elles n'ont pas toutes été mesurées au même moment. En effet, les variables victimes, intimidateurs, et dépression ont été mesurées à l'automne tandis que le rendement scolaire a été mesuré à la fin de l'année scolaire.

Modèle médiateur

L'objectif de cette recherche est de vérifier l'application du modèle médiateur proposé par Juvonen et al. (2000). Les résultats obtenus dans la présente étude concordent avec ceux de ces chercheurs en ce qui concerne le rôle médiateur de la dépression entre la victimisation et des variables scolaires. Ce modèle montre que la dépression joue un rôle médiateur partiel entre la victimisation chez les garçons et l'affiliation. L'affiliation représente le sentiment d'amitié que les élèves ressentent entre eux et envers l'enseignant (Moos & Trickett, 1987). Un faible sentiment d'affiliation chez les jeunes déprimés a déjà été identifié dans les écrits (Russell & Russell, 1996). Pellegrini, Bartini et Brooks (1999), quant à eux, rapportent que l'absence d'affiliation est associée à la victimisation. Bien que le pourcentage de variance expliqué dans notre étude soit modeste, les résultats suggèrent que le fait d'être déprimé pour un garçon victime

change son sentiment d'affiliation face à ses camarades de classe et face à son enseignant. Ce sentiment risque d'être diminué par la présence de symptômes dépressifs.

Selon Graham et Juvonen (1998), les processus médiateurs qui existent entre la victimisation et les difficultés d'adaptation sont encore peu connus. Ces chercheurs suggèrent qu'en plus de la dépression, un autre processus pourrait jouer un rôle médiateur entre ces deux variables. Il s'agit du modèle des attributions, qui tient compte des raisons qu'une victime associe à son malheur (Weiner, 1986). En effet, certaines victimes se blâment personnellement pour les problèmes interpersonnels qu'elles vivent. Selon Weiner (1986), la théorie des attributions tient compte des causes qu'un individu attribue à des événements négatifs qui surviennent dans sa vie pour expliquer la dépression. Ces causes peuvent prendre trois dimensions. La première concerne le lieu de la cause soit, interne ou externe à l'individu. La deuxième concerne la stabilité dans le temps. La troisième est en lien avec le niveau de contrôle sur la situation perçu par l'individu. Un style d'attribution interne, stable et incontrôlable augmente les risques de développer des difficultés d'adaptation sociale comme l'isolement. Étant donné la relation qui existe entre la victimisation et le style d'attribution, d'une part, et entre le style d'attribution et les difficultés d'adaptation, d'autre part, Juvonen et al. (2000), proposent d'ajouter cette variable à leur modèle. Ils suggèrent d'analyser le rôle médiateur que peuvent jouer à la fois le style d'attribution et la dépression entre la victimisation et les variables scolaires. L'influence du style d'attribution sur la dépression a déjà été démontrée (Abramson, Metalsky, & Alloy, 1989). D'autres recherches sont nécessaires pour vérifier la validité du modèle élaboré par Juvonen et al. (2000).

Les résultats de la présente étude montrent que le modèle médiateur proposé par Juvonen et al. (2000) pour une population d'adolescents de 12 à 15 ans s'applique également à des

adolescents plus âgés qui sont victimes. De plus, le modèle testé a permis d'identifier l'effet médiateur de la dépression sur une variable scolaire qui n'avait pas été analysée dans l'étude originale, soit l'affiliation. Finalement, les résultats indiquent que le modèle proposé par Juvonen et al. (2000) ne s'applique pas à une population d'intimidateurs âgés de 17 ans étant donné qu'ils ne sont pas déprimés. Par contre, il serait important de vérifier l'application de ce modèle auprès d'intimidateurs plus jeunes avant de conclure que la dépression ne joue aucun rôle médiateur chez cette catégorie de jeunes.

Limites de l'étude

Des limites sont identifiées au sein de la présente recherche. Premièrement, l'intimidation a été mesurée uniquement au temps cinq de l'étude. Il a donc été impossible d'analyser l'évolution de cette problématique dans le temps. Un devis longitudinal serait nécessaire afin de vérifier les relations de temporalité qui existent entre les différentes variables. De plus, la fréquence des comportements d'intimidation et de victimisation a été mesurée à partir d'un seul item du questionnaire pour chaque variable, tel que le suggèrent Solberg et Olweus (2003). Selon Baldry (2004), cette méthode sous-estime les taux obtenus. Une autre limite du questionnaire concerne l'absence d'items en lien avec l'agressivité relationnelle. Cette lacune pourrait expliquer les faibles résultats obtenus chez les filles victimes. Notons également que la présence de programmes de prévention ou d'intervention en lien avec l'intimidation dans les milieux où s'est déroulée l'expérimentation n'a pas été contrôlée. Enfin, les données des questionnaires utilisés dans la présente étude sont de nature auto rapportée. Le recours à des mesures complémentaires variées telles qu'un questionnaire de nomination par les pairs, un sociogramme, ou l'observation directe seraient pertinents pour augmenter la validité des construits mesurés.

Conclusion

Nos résultats mettent en lumière le rôle médiateur de la dépression entre la victimisation chez les garçons et l'affiliation. Le modèle médiateur proposé par Juvonen et al. (2000) permet donc d'expliquer le rôle de la dépression chez des adolescents de 17 ans victimes. Les résultats obtenus montrent également un faible taux de fréquence chez les filles victimes. Ce résultat pourrait avoir eu un effet sur l'absence de liens significatifs observés pour cette catégorie. Enfin, aucun lien n'a été identifié entre les variables intimidateurs et dépression. Ce résultat suggère que les intimidateurs de 17 ans ne seraient pas déprimés.

Les résultats de cette étude soulignent les effets négatifs de l'intimidation sur le plan de la santé mentale et de l'adaptation sociale. Il apparaît donc essentiel d'intervenir en regard de cette problématique. Une étape importante de cette démarche consiste à bien définir l'intimidation et les comportements qui y sont associés, tant chez les garçons que chez les filles. Le psychologue scolaire peut jouer un rôle important au niveau de l'implantation, de la coordination et de l'évaluation des programmes de prévention de l'intimidation afin d'en augmenter l'efficacité.

Références

- Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., & Alloy, L. B. (1989). Hopelessness depression : A theory-based subtype of depression. *Psychological Review*, 96(2), 358-372.
- Baldry, A. C. (2004). The impact of direct and indirect bullying on the mental and physical health of italian youngsters. *Aggressive behavior*, 30, 343-355.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research : Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Barrera, M., & Garrison-Jones, C. V. (1988). Properties of Beck Depression Inventory as a screening instrument for adolescent depression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16, 263-273.
- Beck, A. T. (1978). *Depression Inventory*. Philadelphia : Center for cognitive therapy.
- Bosworth, K., Espelage, D. L., & Simon, T. R. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 19(3), 341-362.
- Bourque, P., & Beaudette, D. (1982). Étude psychométrique du questionnaire de dépression de Beck auprès d'un échantillon universitaire francophone. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 14(3), 211-218.
- Charach, A., Pepler, D., & Ziegler, S. (1995). Bullying at school : A Canadian perspective. *Education Canada*, 35(1), 12-18.
- Cheung, S. K. (1995). Life events, classroom environment, achievement expectation, and depression among early adolescent. *Social Behavior and Personality*, 23(1), 83-92.
- Connely, B., Johnston, D., Brown, I. D. R., Mackay, S., & Blackstock, E. G. (1993). The prevalence of depression in a high school population. *Adolescence*, 28(109), 149-158.

- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, 115, 74-101.
- Desbiens, N., Janosz, M., Bowen, F., & Chouinard, R. (2003). *Les élèves victimes de violence à répétition au primaire et au secondaire*. Communication présentée à la Deuxième Conférence mondiale de l'Observatoire international sur la violence, Québec.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of personality and social psychology*, 53, 1146-1158.
- Favre, D., & Fortin, L. (1997). Aspect sociocognitifs de la violence chez les adolescents et développement d'attitudes alternatives utilisant le langage. Dans B. Chabot & J.C. Émin, (Coord.), *La violence à l'école : État des savoirs* (pp. 225-253). Paris : Armand Colin.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., & Royer, É. (2005). *Base de données longitudinales sur les difficultés d'adaptations sociale et scolaire*. Groupe de recherche sur les inadaptations sociale de l'enfance (GRISE). Université de Sherbrooke.
- Gagné, R. (1996). *Adaptation du Questionnaire d'intimidation d'Olweus*. Granby : Commission scolaire des Cantons.
- Graham, S., & Juvonen, J. (1998). Self-blame and peer victimization in middle school : An attributional analysis. *Developmental Psychology*, 34(3), 587-599.
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims : Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29-49.
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and

- school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 349-359.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A., & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents : School survey. *British Medical Journal*, 319, 348-351.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., & Rantanen, P. (1998). School performance and self-reported depressive symptoms in middle adolescence. *Psychiatria Fennica*, 29, 40-49.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Rantanen, P., & Rimpela, A. (2000). Bullying at school : An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23, 661-674.
- Kovacs, M., & Goldston, D. (1991). Cognitive and social cognitive development of depressed children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30(3), 388-392.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E., & Henttonen, I. (1999). Children involved in bullying : Psychological disturbance and the persistence of the involvement. *Child Abuse and Neglect*, 23(12), 1253-1262.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E., & Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive behavior*, 27, 102-110.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S. L., Moilanen, I., Piha, J., Puura, K., & Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse and Neglect*, 22, 705-717.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (2001). School Social Climate and Individual Differences in Vulnerability to Psychopathology among Middle School Students. *Journal of School Psychology*, 39, 141-159.

- La Greca, A. M., & Harrison, H. M. (2005). Adolescent peer relations, friendships, and romantic relationships : Do they predict social anxiety and depression? *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 34(1), 49-61.
- Lapointe, V., & Marcotte, D. (2000). Gender-type characteristics and coping strategies of depressed adolescents. *European Review of Applied Psychology*, 50(4), 451-460.
- Moos, R. H., & Trickett, E. J. (1987). *The Classroom Environment Scale (version abrégée)*. Palo Alto, Californie : Consulting Psychologists Press.
- Nansel, T. R., Haynie, D. L., & Simons-Morton, B. G. (2003). The association of bullying and victimization with middle school adjustment. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 45-61.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth : Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2001.
- Natvig, G. K., Albrektsen, G., & Qvanstrom, U. (2001). School-related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *Journal of youth and adolescence*, 30(5), 561-574.
- O'Connel, P., Sedighdeilami, F., Pepler, D. J., Craig, W., Connolly, J., Atlas, R., Smith, C., & Charach, A. (1997). *Prevalence of bullying and victimization among Canadian elementary and middle school children*. ED427 834.
- Olweus, D. (1989). *The Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Norway : Mimeo.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren : Basic facts and effects of a school based intervention program. Dans D. Pepler & K. Rubin (Éds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, N.J. : Erlbaum.

- Olweus, D. (1993). *Bullying at school : What we know and what we can do*. Cambridge, Massachusetts : Blackwell Publishers.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims : Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 9(2), 216-224.
- Quirouette, P. (1988). *Décisions*. Orléans : PRIOR Recherche en éducation.
- Rigby, K. (1998). The relationship between reported health and involvement in bully/victim problems among male and female secondary schoolchildren. *Journal of Health Psychology*, 3, 465-476.
- Rigby, K. (1997). Attitudes and beliefs about bullying among Australian school children. *The Irish journal of psychology*, 18(2), 202-220.
- Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (1998). Adolescents' Perceptions of Middle School : Relation to Longitudinal Changes in Academic and Psychological Adjustment. *Journal on Research on Adolescence*, 8(1), 123-158.
- Roland, E. (1998). *School Influences on Bullying*. Durham : University of Durham.
- Roland, E. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44(1), 55-67.
- Roland, E. (2002). Aggression, depression, and bullying others. *Aggressive Behavior*, 28, 198-206.
- Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299-312.

- Russell, T. T., & Russell, D. K. (1996). *The relationship between childhood depression, perceptions of family functioning and perceptions of classroom social climate : Implications for school counselors*. ED396197.
- Salmon, G., James, A., Smith, D. M. (1998). Bullying in schools : Self reported anxiety, depression, and self-esteem in secondary school children. *British Medical Journal*, 317, 924-925.
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus bully/victim questionnaire. *Aggressive behaviour*, 29, 239-268.
- Sourander, A., Helstelä, L., Helenius, H., & Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence – A longitudinal 8-year follow-up study. *Child abuse and neglect*, 24(7), 873-881.
- Swearer, S. M., Song, S. Y., Carry, P. T., Eagle, J. W., & Mickelson, W. T. (2001). Psychosocial correlates in bullying and victimisation : The relationship between depression, anxiety, and bully/victim status. Dans R.A. Geffner, M.L. Loring, & C. Young (Éds.), *Bullying Behavior : Current Issues, Research, and Interventions*. New-York : The Haworth Press, Inc.
- Vendette, K., & Marcotte, D. (2000). Le rôle modérateur du soutien social sur la relation entre les stratégies d'adaptation et la dépression à l'adolescence. *Science et comportement*, 28(2), 129-144.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New-York : Springer-Verlag.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior -- middle and secondary schools. *Educational research*, 35, 3-25.

Tableau 1

Pourcentage d'intimidation chez des élèves de cinquième secondaire

Statut	Sexe		
	Garçons	Filles	Total
Victimes	4,9 % (n = 13)	2,5 % (n = 6)	3,8 % (n = 19)
Intimideurs	16,3 % (n = 43)	7,1 % (n = 17)	12,0 % (n = 60)
Intimideurs/victimes	1,5 % (n = 4)	0,4 % (n = 1)	1,0 % (n = 5)
Déprimés	6,2 % (n = 15)	11,9 % (n = 25)	8,9 % (n = 40)

Tableau 2

Corrélations entre les mesures d'intimidation et les variables scolaires

Mesures	Intimidateurs			Victimes			Intimidateurs/Victimes		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T
1. Dimensions scolaires ¹									
a. Projets scolaires	,15	,22*	,19*	-,04	,13	,03	-,01	,33*	,10
b. Habiletés scolaires	,23*	,33*	,27*	,07	,07	,07	,04	,12	,07
c. Motivation	,29*	,24*	,29*	-,04	,07	,01	-,01	,30*	,09
2. Climat de classe									
a. Affiliation	-,07	-,12	-,09	-,18*	-,05	-,12	-,18*	-,06	-,13
b. Soutien de l'enseignant	,00	-,21*	-,09	-,01	,03	-,00	-,05	,02	-,03
c. Ordre et organisation	-,14	-,23*	-,18*	-,07	-,15	-,10	-,04	-,05	-,04
d. Score total	-,09	-,27*	-,16*	-,08	-,09	-,08	-,13	-,05	-,10

* $p < 0,003$; G = Garçons; F = Filles; T = Total.¹ Les corrélations positives obtenues aux sous-échelles de la mesure Dimensions scolaires doivent être interprétées comme des facteurs de risque. Une corrélation positive à une dimension indique que le répondant est à risque au niveau de cette variable.

Tableau 3

Corrélations entre la dépression et les variables scolaires

Mesures	Dépression		
	G	F	T
1. Dimensions scolaires ¹			
a. Habiletés scolaires	,42*	,48*	,44*
b. Relation élève/enseignant	,26*	,39*	,28*
c. Motivation	,19*	,36*	,23*
2. Climat de classe			
a. Engagement	-,10	-,21*	-,16*
b. Affiliation	-,23*	-,18	-,20*
c. Soutien de l'enseignant	-,08	-,19*	-,11
d. Innovation	-,09	-,20*	-,15*
e. Score total	-,11	-,24*	-,18*
3. Rendement			
a. Absences	,21*	,23*	,24*

* $p < 0,004$; G = Garçons; F = Filles; T = Total.

¹ Les corrélations positives obtenues aux sous-échelles de la mesure Dimensions scolaires doivent être interprétées comme des facteurs de risque. Une corrélation positive à une dimension indique que le répondant est à risque au niveau de cette variable.

Tableau 4

Analyses de régression hiérarchique pour les variables qui prédisent l'affiliation chez les garçons

Variables	Bêta	t
Étape 1		
Victimisation	-,18	-3,02**
$R^2 = .03; F = 9,10^{**}$		
Étape 2		
Vitimisation	-,14	-2,23*
Dépression	-,19	-3,12**
$R^2 = .04; F = 9,56^{**}$		

* $p < ,05$; ** $p < ,01$.

CHAPITRE IV
DISCUSSION GÉNÉRALE

Discussion générale

La discussion générale qui suit est composée de six sections. Dans un premier temps, les objectifs principaux de chacun des articles, ainsi qu'un résumé des résultats, sont rappelés. Ensuite, une reformulation de la définition de l'intimidation est suggérée afin de favoriser un consensus entre les chercheurs concernant cette problématique. Par la suite, les liens qui unissent les modèles théoriques présentés dans l'introduction de la thèse sont discutés. Puis, les différences entre les genres concernant la notion d'agressivité sont abordées, ainsi que la relation qui existe entre la dépression et les variables scolaires et entre l'intimidation et ces mêmes variables. Les limites méthodologiques identifiées dans l'étude sont ensuite soulignées et de nouvelles avenues de recherche sont proposées. Enfin, les contributions apportées par la thèse dans le domaine de l'intimidation au Québec sont présentées.

Rappel des objectifs de la thèse et des principaux résultats

Premier article

Le premier article présente une analyse critique des recherches sur la concomitance entre l'intimidation et la dépression. Deux objectifs sont visés dans cet article. Le premier consiste à tracer un portrait des connaissances actuelles dans ce domaine. Le second objectif examine les limites méthodologiques des recherches recensées en fonction des critères suivants : les caractéristiques des échantillons, les mesures utilisées, les variables étudiées et les devis de recherche employés.

Les résultats de cette analyse théorique soulignent la présence d'un lien entre l'intimidation, la victimisation, ou l'intimidation/victimisation, et la dépression. Dans certaines études, les victimes apparaissent comme le groupe étant le plus déprimé (Austin & Joseph, 1996; Craig, 1998; Roland, 2002). Dans d'autres études ce sont les intimidateurs/victimes qui obtiennent les scores les plus élevés à la mesure de dépression (Swearer, Song, Cary, Eagle & Mickelson, 2001; Kaltiala-Heino, Rimpelä, Marttunen, Rimpelä & Rantanen, 1999).

Les recherches montrent également une différence entre les sexes en ce qui concerne la relation qui existe entre l'intimidation, la victimisation, ou l'intimidation/victimisation, et la dépression. En effet, Austin et Joseph (1996) suggèrent que les garçons qui sont intimidateurs sont déprimés alors que les filles intimidatrices ne le sont pas. Une limite importante est identifiée dans cette étude. Les questionnaires employés pour évaluer les comportements d'intimidation et de victimisation ne mesurent pas l'agressivité indirecte. Slee (1995), pour sa part, observe une relation entre les intimidateurs et la dépression chez les deux sexes. Par contre, les analyses de régression effectuées dans son étude proposent que le fait d'intimider prédit la dépression seulement chez les garçons.

D'autres chercheurs étudient le sens de la prédiction entre les variables intimidateurs, victimes, ou intimidateurs/victimes, et la dépression. Certains proposent que chaque groupe peut prédire la dépression (Kaltiala-Heino & al., 1999; Roland, 2002). D'autres suggèrent que seul le groupe d'intimidateurs ou seul le groupe de victimes peut prédire la dépression (Boivin, Hymel & Bukoski, 1995; Bond, Carlin, Thomas, Rubin & Patton, 2001; Rigby, 1999; Slee, 1995).

L'analyse critique des limites méthodologiques des études recensées souligne une inconsistance au niveau des résultats obtenus en ce qui concerne la double problématique intimidation/dépression. Cette inconsistance se traduit par la grande diversité des protocoles de

recherche qui nuit à l'élaboration d'une description claire et opérationnelle du phénomène. Une première limite méthodologique identifiée concerne l'absence de consensus entre les chercheurs par rapport au choix d'une définition et d'un modèle théorique de la problématique d'intimidation. Certaines études ne présentent aucune définition spécifique du concept d'intimidation. D'autres ne réfèrent à aucun modèle théorique particulier.

Une seconde limite se rapporte au nombre de participants et à la composition des échantillons. Certains échantillons comprennent un grand nombre de participants alors que d'autres sont de plus petite taille. De plus, l'écart entre la taille des groupes formés à partir d'un échantillon est parfois élevé. Par exemple, dans l'étude de Swearer et al. (2001), le nombre de victimes est de 51 tandis que le nombre d'intimidateurs est de sept. Ces différences au niveau de la formation des échantillons et des groupes influencent la qualité des analyses statistiques et limitent les possibilités de généralisation.

Une troisième limite est associée à l'âge des participants. Un manque d'homogénéité quant à l'âge des élèves compris dans les échantillons nuit à la compréhension de la problématique dans une perspective développementale. La rareté des études transversales spécifiques à la fin de l'adolescence est aussi identifiée. Les études répertoriées sont surtout composées d'élèves d'âge primaire ou du début du secondaire.

D'autres limites sont observées au niveau de la sélection des instruments de mesure ainsi que du choix des variables étudiées. Les mêmes variables ne sont pas analysées dans l'ensemble des recherches, ni mesurées à partir des mêmes instruments. Conséquemment, il est difficile de comparer les résultats d'une étude à l'autre puisque la probabilité que les concepts mesurés ne soient pas les mêmes est élevée.

Une dernière limite concerne la nature des devis utilisés dans ce domaine de recherche. La majorité des études sont de nature transversale, ce qui restreint la valeur des analyses statistiques qui peuvent être effectuées. Ainsi, peu d'études permettent de faire des prédictions sur le sens de la relation qui unit l'intimidation et la dépression et sur son évolution à travers le temps. De plus, les études transversales disponibles ne couvrent pas les élèves de la fin du secondaire.

Deuxième article

Le deuxième article de la thèse vise principalement à analyser la validité d'un modèle empirique médiateur de l'intimidation. Il consiste également à mesurer la fréquence de l'intimidation chez des adolescents québécois de 5^e secondaire. Le modèle médiateur de Juvonen, Nishina et Graham (2000) est choisi comme modèle de référence (voir *Figure 2* p. 24). Dans le cadre du présent projet de recherche, d'autres variables sont ajoutées afin de répondre aux objectifs des chercheurs et d'enrichir le modèle (voir *Figure 3* p. 26). Il s'agit des variables Intimideurs, Intimideurs/victimes, Dimensions scolaires et Perception du climat de la classe.

Dans un premier temps, les liens entre l'intimidation et la dépression sont examinés. Ensuite, des analyses sur la relation entre l'intimidation et la perception de l'élève par rapport au climat de la classe, et entre l'intimidation et son rendement scolaire, sont effectuées. La relation entre la dépression et la perception de l'élève par rapport au climat de la classe, et entre la dépression et son rendement scolaire, sont également observées. L'application du modèle est mesurée dans un troisième temps afin de vérifier le rôle médiateur possible de la dépression sur la relation entre l'intimidation et les variables scolaires.

Les résultats obtenus montrent que notre échantillon est composé de 3,8 % de victimes, de 12 % d'intimideurs et de 8,9 % d'adolescents déprimés. Ces fréquences concordent avec les

taux présentés dans la littérature (Charach, Pepler & Ziegler, 1995; Connelly, Johnston, Brown, Mackay & Blackstock, 1993; Nansel & al., 2001; Rigby, 1997; Solberg & Olweus, 2003; Sourander, Helstelä, Helenius & Piha, 2000). Par ailleurs, nous observons un écart entre nos résultats concernant les filles victimes et ceux de Sourander et al. (2000). Nos pourcentages sont moins élevés pour cette catégorie. Selon Crick et Grotpeter (1995), l'agressivité vécue chez les filles est sous-estimée dans les écrits. Ces chercheurs soulignent que l'agressivité de type relationnelle correspond davantage au comportement d'agressivité féminine et n'est souvent pas mesurée dans les recherches.

Les résultats suggèrent également qu'une relation est présente entre la victimisation et la dépression chez les garçons. Chez les filles, aucune relation n'a pu être démontrée entre ces deux variables. Il est possible que le faible pourcentage de filles identifiées dans la catégorie victimes ait influencé ce résultat. Il se pourrait également que le questionnaire utilisé pour mesurer l'intimidation ne tienne pas compte de la nature relationnelle de l'agressivité propre aux filles.

Une absence de lien est aussi identifiée entre les comportements d'intimidation et la dépression chez les adolescents de 17 ans. Selon Olweus (1991), les risques de développer des problèmes de comportement antisocial ou un trouble des conduites sont élevés chez les intimidateurs. En effet, ses études longitudinales soulignent que les jeunes qui intimident en milieu scolaire sont plus à risque d'être impliqués dans des activités criminelles à l'âge adulte. De plus, une étude de Favre et Fortin (1997) montre que les élèves violents en milieu scolaire présentent davantage de comportements extériorisés comparativement à un groupe témoin. Enfin, comme les études de prévalence suggèrent que le nombre d'intimidateurs diminue avec l'âge, nous supposons que les élèves de 5^e secondaire qui émettent encore de tels comportements sont des jeunes qui ont acquis moins d'habiletés au niveau de la communication, des relations

interpersonnelles, et de la résolution de problèmes (Withney & Smith, 1993). Notre étude transversale ne permet pas de valider ces hypothèses développementales.

Pour ce qui est de la relation entre l'intimidation et les variables scolaires, les résultats obtenus suggèrent que les intimidateurs, garçons et filles, ont de faibles habiletés scolaires, peu de motivation par rapport à l'école et peu d'ambitions pour des projets scolaires. Chez les filles intimidatrices, une perception négative du climat de la classe est également identifiée. Elles perçoivent moins de soutien de la part de leur enseignant et décrivent leur environnement de classe comme étant peu ordonné et organisé. L'ensemble de ces résultats appuient ceux des études antérieures concernant les liens entre l'intimidation et des variables scolaires (Haynie & al., 2001; Nansel & al., 2001; Natvig, Albrektsen & Qvanstrom, 2001; Roland & Galloway, 2002).

Les résultats de la présente étude suggèrent également que le modèle médiateur de Juvonen et al. (2000) s'applique à des adolescents âgés en moyenne de 17 ans. L'analyse du modèle révèle que la dépression joue un rôle médiateur partiel entre la victimisation chez les garçons et l'affiliation. Les résultats obtenus montrent que la présence de symptômes dépressifs diminue le sentiment d'affiliation chez les garçons qui sont victimes. Pour vérifier la validité du modèle auprès des filles, il serait pertinent d'utiliser d'autres instruments qui tiennent compte des caractéristiques spécifiques à leur comportement d'agressivité. Enfin, nos résultats indiquent que ce modèle ne s'applique pas à des intimidateurs âgés en moyenne de 17 ans puisque cette catégorie de jeunes n'est pas déprimée. Étant donné la nature transversale de notre étude, il a été impossible de vérifier si ce modèle s'applique à des intimidateurs plus jeunes.

Nécessité d'un consensus sur la définition de l'intimidation

L'analyse théorique du premier article de cette thèse souligne le manque de concertation entre les chercheurs quant à l'élaboration d'une définition du concept d'intimidation. Une recension des écrits effectuée par Elinoff, Chafouleas et Sassu (2004) arrive à cette même conclusion. Aucune définition universelle n'est disponible pour décrire ce concept. Ces chercheurs proposent donc d'ajouter des éléments théoriques à la définition d'Olweus afin de la rendre plus accessible à la communauté scientifique internationale.

En premier lieu, Elinoff et al. (2004) soulignent l'importance de considérer les comportements d'intimidation sur un continuum allant de faible à élevé. En effet, leur recension des écrits indique que des comportements d'intimidation de faible niveau, tel que rire d'un élève, sont fréquents dans les écoles et peuvent causer une grande détresse. Selon eux, ces comportements peuvent être tout aussi dommageables que ceux de niveau élevé comme le harcèlement.

Deuxièmement, ces chercheurs proposent de conserver dans la définition, les trois éléments principaux de la définition d'Olweus : 1) un comportement agressif, 2) qui est répété dans le temps, 3) et qui implique un déséquilibre dans le rapport de force entre deux personnes (Olweus, 1997). Par ailleurs, Elinoff et al. (2004) apportent certaines précisions quant à la description des caractéristiques qui définissent le comportement agressif d'intimidation. Ils suggèrent que l'intimidation est une forme d'agressivité hostile et proactive, qui implique des comportements directs et indirects, émis de manière répétitive envers un même individu, ou un groupe d'individus, perçus comme étant faibles. Dans cette définition, l'hostilité réfère à des comportements d'intimidation émis dans le but de blesser quelqu'un. La proactivité, quant à elle, réfère à l'absence de provocation. Les comportements d'agressivité directs et indirects, pour leur

part, constituent deux formes distinctes de comportements d'intimidation. Ainsi, intimider peut prendre une forme physique, verbale, ou d'exclusion sociale. Une attaque physique ou crier des noms à une personne constituent des exemples de comportements directs d'intimidation.

Intimider de manière indirecte peut se traduire par de l'exclusion sociale, parler dans le dos d'une personne ou partir de fausses rumeurs.

Enfin, Elinoff et al. (2004) reconnaissent que les comportements d'intimidation sont le résultat d'un réseau complexe d'interactions sociales. Ils recommandent donc de ne pas créer de catégories dichotomiques pour regrouper les jeunes impliqués dans une situation d'intimidation. Selon eux, les catégories victimes ou intimidateurs ne sont pas suffisantes pour décrire les rôles que peuvent prendre les jeunes impliqués dans une telle situation. Olweus (2001) souligne également l'importance du groupe dans la compréhension de ce phénomène. Cet auteur mentionne que le groupe peut avoir une influence sur les comportements d'intimidation émis envers une victime à l'école ou dans la classe. L'influence du groupe peut même entraîner des réactions agressives chez des jeunes qui habituellement ne le sont pas.

Liens entre les modèles théoriques

Cette thèse a permis de faire un parallèle entre le modèle théorique de l'intimidation et celui de la dépression. Le modèle théorique de l'intimidation présenté dans cette étude est celui du traitement de l'information sociale de Crick et Dodge (1994). Le modèle théorique de la dépression, quant à lui, réfère à la théorie des attributions (Abramson, Garber & Seligman, 1980). Ces deux modèles ont en commun l'élaboration d'erreurs cognitives, appelées attributions, qui engendre une perception erronée de la réalité. Cette perception entraîne ensuite des conséquences telles que la dépression ou des comportements agressifs ou de victimisation.

Dans une recension des écrits, Swearer, Grills, Haye et Cary (2004) expliquent les liens qui unissent la dépression et l'intimidation. Les dimensions abordées sont : les émotions, les attributions et le lieu de contrôle. Ces auteurs font un premier lien entre le type d'émotions ressenties par les jeunes déprimés et par les jeunes qui sont victimes. Ainsi, les élèves qui présentent des symptômes de dépression rapportent des sentiments de tristesse, de colère, de dévalorisation de soi et d'impuissance. De la même façon, les élèves victimes se sentent souvent impuissants par rapport à eux-mêmes et à la situation qu'ils vivent.

Un deuxième lien identifié par ces chercheurs entre l'intimidation et la dépression concerne le rôle des attributions face à un événement négatif. Par exemple, Abramson, Metalsky et Alloy (1989) mentionnent que des attributions négatives sont caractéristiques de la dépression du désespoir. Selon ces chercheurs, une telle réaction cognitive se développe en fonction des différents événements stressants vécus par l'individu au cours de sa vie, particulièrement durant l'enfance. L'intimidation à l'école peut être considérée comme une expérience de vie stressante qui favorise le développement d'attributions cognitives biaisées et qui engendre des conséquences psychologiques négatives à long terme dans la vie d'un individu. La dépression en est un exemple.

Le troisième lien identifié par Swearer et al. (2004) concerne le lieu de contrôle perçu par l'individu face à un événement négatif. Selon Abramson et al. (1989), une personne qui fait face à un événement de vie négatif et qui attribue cet événement à une cause interne, globale et stable, est plus susceptible de devenir déprimée comparativement à une autre personne qui n'a pas ce style cognitif. Les jeunes victimes, pour leur part, pourraient avoir développé ce type de réactions cognitives étant donné les événements de vie négatifs auxquels ils doivent faire face

quotidiennement. Cela expliquerait, en partie, pourquoi ils sont déprimés. C'est d'ailleurs ce que suggèrent Juvonen et al. (2000) dans leur interprétation du modèle médiateur de l'intimidation.

Dans le même ordre d'idées, il est possible de faire un lien entre les attributions par rapport au lieu de contrôle et les comportements d'intimidation. Selon Weiner (1986), un individu peut attribuer la cause d'un événement à des facteurs internes ou externes. Ces facteurs peuvent être perçus par l'individu comme étant sous son contrôle ou hors de son contrôle. La théorie du traitement de l'information sociale (Crick & Dodge, 1994) suggère que les personnes qui émettent des comportements agressifs ont tendance à percevoir la cause d'un événement comme étant externes et incontrôlables. Selon Swearer et al. (2004), les comportements d'intimidation peuvent aussi être associés à ce type d'attribution.

D'autres chercheurs analysent la validité de la théorie des attributions telle que proposée dans le modèle du traitement de l'information sociale (Crick & Dodge, 1994; Crick, Grotpeter & Bigbee, 2002). Le but de l'étude est de démontrer que ce modèle s'applique autant chez les garçons que chez les filles. Crick et Grotpeter (1995) soulignent qu'il existe une différence entre le type de comportements agressifs émis par les garçons et ceux émis par les filles. Leurs résultats montrent des taux plus élevés d'agressivité directe chez les garçons. Chez les filles l'agressivité relationnelle est plus fréquente. Selon Crick et al. (2002), la validité du modèle du traitement de l'information sociale a déjà été démontrée pour expliquer le développement de l'agressivité directe. Ils suggèrent que ce modèle devrait également permettre de comprendre le développement de l'agressivité relationnelle.

Les résultats de cette étude montrent que les jeunes qui présentent des taux élevés d'agressivité physique émettent plus d'attributions hostiles en réponse à une provocation directe comparativement aux jeunes qui sont moins agressifs physiquement. Les jeunes qui présentent

des taux élevés d'agressivité physique, mais des taux plus faibles d'agressivité relationnelle, émettent également davantage d'attributions hostiles face à une provocation directe. Les résultats indiquent aussi que les jeunes qui ont des taux élevés d'agressivité relationnelle émettent plus d'attributions hostiles en réponse à une provocation de nature relationnelle.

En somme, cette étude suggère que des attributions hostiles sont émises autant chez les jeunes qui présentent des comportements agressifs de type physique que chez ceux qui présentent des comportements agressifs de type relationnel. De plus, les attributions sont émises lorsqu'un contexte spécifique de provocation engendre un type particulier d'agressivité. Par exemple, les jeunes qui émettent un type d'agressivité relationnelle le font en réponse à une provocation de nature relationnelle. Au contraire, les jeunes qui émettent des comportements agressifs de type physique le font en réponse à une provocation directe. Ces résultats soulignent que des contextes sociaux différents peuvent entraîner un déficit au niveau du traitement de l'information chez les garçons et chez les filles.

Différences entre les genres concernant la notion d'agressivité

Les résultats obtenus dans cette thèse suscitent un questionnement concernant la validité des instruments utilisés pour mesurer la victimisation des filles. Crick, Casas et Nelson (2002) distinguent deux types de victimisation. La première, la victimisation de type physique, implique des attaques physiques régulières envers une victime. La seconde, la victimisation de type relationnelle, suppose qu'une personne tente de manipuler les relations sociales de la victime afin de lui faire du mal. Par exemple, elle peut convaincre ses pairs de ne plus parler à la victime si cette dernière ne lui rend pas un service.

Selon Björkqvist (1994), les filles sont aussi hostiles que les garçons. Elles sont également susceptibles autant qu'eux d'entrer en conflit avec les autres. Par contre, étant donné que les filles sont plus faibles physiquement que les garçons, elles ont développé des moyens différents pour atteindre leurs buts. D'autres auteurs soulignent que les garçons ont tendance à utiliser l'agressivité directe, physique ou verbale, pour faire du mal aux autres. Les filles, pour leur part, utilisent des moyens plus subtils orientés vers les relations interpersonnelles. L'agressivité mesurée dans la plupart des études rejoint davantage les comportements des garçons plutôt que ceux des filles. Les connaissances concernant l'agressivité féminine sont donc limitées (Crick & Grotpeter, 1995).

Les résultats de Crick et Grotpeter (1995) vont dans ce sens et montrent que l'agressivité de type relationnelle est un concept différent de l'agressivité directe. Dans leur étude, le pourcentage de filles agressives est aussi élevé que celui des garçons. Les filles émettent plus de comportements agressifs de type relationnel tandis que les garçons utilisent des moyens plus directs. Une telle distinction entre les sexes a d'ailleurs été trouvée chez des enfants âgés d'environ quatre ans (Crick, Casas & Ku, 1999). Les résultats de cette étude montrent que les garçons d'âge préscolaire sont plus susceptibles d'être victimes d'agressivité physique tandis que les filles du même âge sont plus souvent victimes d'agressivité relationnelle. Ces données soulignent l'importance de vérifier la validité des instruments utilisés pour mesurer l'agressivité chez les filles. En effet, cette dimension semble avoir été sous-estimée dans les écrits.

Relation entre dépression et les variables scolaires

Les résultats de cette thèse révèlent qu'il existe une relation entre la dimension des habiletés scolaires et la dépression. Les élèves dépressifs de notre étude se disent peu satisfaits de

leurs résultats scolaires, ils ont une perception négative par rapport à leur réussite scolaire et ils ont une évaluation négative de leurs capacités à réussir en français et en mathématiques. Ces élèves ont donc une auto-critique négative face à leur rendement scolaire. Ces résultats rejoignent ceux de Kuperminc et al. (2001) concernant la relation entre une auto-critique négative et les symptômes de dépression. Selon ces chercheurs, les symptômes dépressifs sont plus élevés chez les élèves qui ont une auto-critique négative d'eux-mêmes.

Nos résultats soulignent également qu'il existe une relation entre la dépression et une perception négative de la relation élève-enseignant. L'étude de Cheung (1995) a d'ailleurs identifié un lien entre le soutien de la part de l'enseignant et la diminution du sentiment de dépression.

Enfin, nos résultats indiquent la présence d'un lien entre la faible motivation scolaire et la dépression. Ces résultats corroborent ceux de Roeser et Eccles (1998) selon lesquels le fait d'accorder peu de valeur à l'école et aux tâches scolaires est associé à une augmentation des symptômes de dépression.

Relation entre intimidation et les variables scolaires

Finalement, cette étude suggère que la relation entre l'intimidation et des variables scolaires est davantage présente chez les jeunes intimidateurs comparativement aux victimes. Ces résultats vont dans le même sens que ceux d'autres recherches dans le domaine. En effet, les études suggèrent que l'apparition de comportements d'intimidation en classe est influencée par la qualité de la relation entre l'enseignant et l'élève, par les habiletés de gestion de classe de l'enseignant, par la nature des interactions sociales entre les élèves et par les sentiments négatifs de l'élève par rapport au travail scolaire et à son expérience à l'école (Natvig & al., 2001;

Rolland & Galloway, 2002). Ces résultats soulignent l'importance de bien préparer les enseignants et de sensibiliser les intervenants de l'école par rapport aux caractéristiques des jeunes qui présentent des problèmes d'adaptation sociale afin de leur offrir un environnement éducatif qui tienne compte de leurs difficultés.

Curieusement, les résultats de cette étude n'indiquent pas de relation entre la dépression et le rendement scolaire ou entre l'intimidation ou la victimisation, et cette même variable. Il est possible que l'absence de lien entre ces variables soit attribuable au fait qu'elles n'ont pas toutes été mesurées au même moment. En effet, les variables victimes, intimidateurs, et dépression ont été mesurées à l'automne tandis que le rendement scolaire a été mesuré à la fin de l'année scolaire.

Limites de l'étude et recherches futures

Des contraintes méthodologiques importantes sont identifiées dans la présente thèse. D'abord, la méthode utilisée pour mesurer la fréquence d'intimidation et de victimisation présente certaines limites. La procédure suggérée et validée par Solberg et Olweus (2003) a été suivie. Ainsi, un item du questionnaire a été analysé pour mesurer les comportements d'intimidation et un autre item pour les comportements de victimisation. Baldry (2004) critique cette méthode qui, selon lui, sous-estime les résultats obtenus. Une autre limite à ce questionnaire concerne l'absence d'items en lien avec l'agressivité relationnelle. En effet, ce type d'agressivité a été reconnu comme étant plus représentatif du comportement des filles. Il est donc possible que nos résultats chez les filles sous-estiment la réalité.

L'absence de mesures complémentaires pour décrire les variables à l'étude constitue également une limite. En effet, tous les questionnaires utilisés sont de nature auto-rapportée.

L'utilisation d'autres techniques ou d'autres instruments pour mesurer l'intimidation et la dépression augmenterait la validité de construit. Enfin, il est possible que des programmes de prévention ou d'intervention en lien avec l'intimidation aient été implantés dans les écoles où se sont déroulées les collectes de données. La présence ou l'absence de telles activités peut avoir influencé les réponses des jeunes au questionnaire portant sur l'intimidation.

Étant donné l'ensemble de ces contraintes, et les faibles seuils de signification statistiques obtenus dans la deuxième étude, les résultats de cette thèse doivent être interprétés avec prudence et ne peuvent être généralisés à d'autres populations.

D'autres études sont nécessaires afin de mieux comprendre la complexité de la relation qui existe entre l'intimidation, la dépression, et des variables scolaires. Il a été observé, dans cette recherche, que la majorité des études dans ce domaine sont de nature transversale. L'utilisation de devis longitudinaux permettrait d'analyser les trajectoires développementales des jeunes qui vivent une situation d'intimidation. De plus, il serait intéressant d'élaborer des protocoles de recherche qui prévoient l'utilisation d'analyses statistiques plus puissantes. En effet, peu d'études nous informent sur le sens de la relation qui existe entre l'intimidation, la dépression, et des variables scolaires. Il serait également intéressant, à l'avenir, de concevoir des recherches qui réfèrent à une définition universelle de l'intimidation, mesurée à partir des mêmes instruments, afin que les résultats obtenus puissent être comparés d'une étude à l'autre. De plus, notre étude souligne l'importance de tenir compte des différentes formes d'agressivité dans les instruments conçus pour mesurer l'intimidation afin de ne pas sous-estimer cette problématique chez les filles. Enfin, d'autres recherches sont nécessaires pour améliorer les connaissances concernant le type d'attributions émis dans un contexte de provocation directe ou relationnelle. Dans le même

sens, il serait pertinent de vérifier les styles attributionnels des victimes comparativement à ceux des intimideurs.

Contributions de la recherche

La principale contribution de cette thèse se traduit par l'étude du phénomène de l'intimidation chez des adolescents québécois de la fin du secondaire. À ce jour, aucune recherche n'avait analysé cette problématique, au Québec, auprès d'une population d'élèves âgés de 17 ans. Les résultats de la première étude ont permis de confirmer la présence d'un lien entre l'intimidation et la dépression chez les enfants et les adolescents. Cette recension des écrits souligne aussi que la compréhension du phénomène à travers les différents stades de développement de l'enfance à l'adolescence est limitée. En plus, cette analyse théorique a permis d'identifier plusieurs contraintes méthodologiques dans les études concernant l'intimidation. Une sensibilisation quant à la présence de ces limites est importante pour l'élaboration des recherches futures.

Les résultats de la deuxième étude informent quant à la fréquence de la problématique d'intimidation chez les élèves de 5^e secondaire. Ces données montrent que ce problème est toujours présent à la fin du secondaire. Cette recherche a également permis de mieux connaître les liens qui existent entre l'intimidation, la dépression, et des variables scolaires. Entre autre, le rôle médiateur partiel de la dépression entre la victimisation chez les garçons et l'affiliation a été identifié. L'analyse de ce modèle médiateur constitue un aspect novateur important de cette thèse. Les résultats obtenus contribuent de façon significative à augmenter les connaissances sur la relation entre l'intimidation et la dépression. Cette étude a également permis un

questionnement quant à la nature des comportements agressifs chez les filles et à la validité des instruments utilisés pour les mesurer.

Finalement, l'étude des modèles théoriques proposés pour expliquer l'intimidation, d'une part, et la dépression, d'autre part, a permis d'identifier certains facteurs communs aux deux modèles. Ainsi, le rôle joué par les émotions, les attributions, et le lieu de contrôle semblent entraîner des conséquences négatives autant au niveau de l'intimidation que de la dépression.

RÉFÉRENCES GÉNÉRALES

Références

- Abramson, L. Y., Garber, J., & Seligman, M. E. P. (1980). Learned helplessness in humans: An attributional analysis. Dans J. Garber, & M.E.P. Seligman (Éds.), *Human Helplessness: Theory and applications* (pp. 3-34). New-York : Academic Press.
- Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., & Alloy, L. B. (1989). Hopelessness depression : A theory-based subtype of depression. *Psychological Review*, 96, 358-372.
- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans : Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization : cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education*, 7, 35-54.
- Allaire, M. (1985). *Loi sur les jeunes contrevenants*. Montréal : Barreau du Québec.
- American Psychiatric Association. (1996). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington. DC : Auteur.
- Arora, C. M. (1987). Defining bullying for a secondary school. *Educational and Child Psychology*, 3-4, 110-120.
- Austin, S., & Joseph, S. (1996). Assessment of bully -- victim problems in 8-to 11-year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66(4), 447-456.
- Baldry, A. C. (2004). The impact of direct and indirect bullying on the mental and physical health of italian youngsters. *Aggressive behavior*, 30, 343-355.
- Baron, P., & Peixoto, N. (1991). Depressive symptoms in adolescents as a function of personality factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 493-500.
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims : Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23(2), 165-174.

- Beck, A. T. (1963). Thinking and depression: 1. Idiosyncratic content and cognitive distortions. *Archives of general psychiatry*, 9, 324-333.
- Beck, A. T. (1964). Thinking and depression: 2. Theory and therapy. *Archives of general psychiatry*, 10, 561-571.
- Beck, A. T. (1967). *Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects*. New-York : Harper & Row. Republished (1972) as *Depression: Causes and treatment*. Philadelphia, PA : University of Pennsylvania Press.
- Beck, A. T., & Shaw, B. F. (1977). Cognitive approaches to depression. Dans A. Ellis, & R. Grieger. *Handbook of rational-emotive therapy* (pp. 119-134). New-York : Springer Pub. Co.
- Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression : A review of recent research. *Sex Roles*, 30(314), 177-188.
- Boivin, M., Hymel, S., & Bukoski, W. M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection and victimisation by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology*, 7, 765-785.
- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal*, 323, 480-484.
- Bowen, F., Desbiens, N., Rondeau, N., & Ouimet, I. (2000). La prévention de la violence et de l'intimidation en milieu scolaire. Dans F. Vitaro, & C. Gagnon (Eds), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents : Tome II Les problèmes externalisés* (pp. 165-229). Canada : Les Presses de l'université du Québec.

- Charach, A., Pepler, D., & Ziegler, S. (1995). Bullying at school : A Canadian perspective. *Education Canada*, 35(1), 12-18.
- Cheung, S. K. (1995). Life events, classroom environment, achievement expectation, and depression among early adolescent. *Social Behavior and Personality*, 23(1), 83-92.
- Clark, D. A., Beck, A., & Alford, B. A. (1999). *Scientific foundations of cognitive theory and therapy of depression* (pp. 76-112). New-York : John Wiley & Sons Inc.
- Code criminel de poche*, (1997). Toronto : Carswell.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., Terry, R., & Wright, V. (1991). The role of aggression in peer relations : An analysis of aggression episodes in boy's play groups. *Child development*, 62, 812-826.
- Connelly, B., Johnston, D., Brown, I. D. R., Mackay, S., & Blackstock, E. G. (1993). The prevalence of depression in a high school population. *Adolescence*, 28(109), 149-158.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24(1), 123-130.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Ku, H. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35(2), 376-385.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Nelson, D. A. (2002). Toward a more comprehensive understanding of peer maltreatment : Studies of relational victimization. *Psychological Science*, 11(3), 98-101.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.

- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child development*, 67, 993-1002.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers : Victims of relational and overt aggression. *Development and psychopathology*, 8, 367-380.
- Crick, N. R., Grotpeter, J. K., & Bigbee, M. A. (2002). Relationally and physically aggressive children's intent attributions and feelings of distress for relational and instrumental peer provocations. *Child Development*, 73(4), 1134-1142.
- Desbien, N., Janosz, M., Bowen, F., & Chouinard, R. (2003). *Les élèves victimes de violence à répétition au primaire et au secondaire*. Communication présentée à la Deuxième Conférence mondiale de l'Observatoire international sur la violence, Québec.
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. Dans Pepler, D. J. & Rubin, K. H. (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 201-216). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of personality and social psychology*, 53, 1146-1158.
- Dodge, K. A., & Crick, N. R. (1990). Social information processing bases of aggressive behavior in children. *Personality and social psychology bulletin*, 53, 1146-1158.
- Elinoff, M. J., Chafouleas, M., & Sassu, K. A. (2004). Bullying : Considerations for defining and intervening in school settings. *Psychology in the Schools*, 41(8), 887-897.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization : What

- have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(1), 365-383.
- Essau, C. A., Conradt, J., et Petermann, F. (2000). Frequency, comorbidity, and psychosocial impairment of depressive disorders in adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 15(4), 470-481.
- Favre, D., & Fortin, L. (1997). Aspect sociocognitifs de la violence chez les adolescents et développement d'attitudes alternatives utilisant le langage. Dans B. Chabot & J.C. Emin, (Coord.), *La violence à l'école : Etat des savoirs* (pp. 225-253). Paris : Armand Colin.
- Fergusson, D. M., Horwood, L. J., Lynskey, M. T. (1993). Prevalence and comorbidity of DSM-III-R diagnoses in a birth cohort of 15 year olds. *Journal of American academic child and adolescent psychiatry*, 32, 1127-1134.
- Flemming, J. E., & Offord, D. R. (1990). Epidemiology of childhood depressive disorders : A critical review. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29(4), 571-580.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., & Royer, É. (2005). *Base de données longitudinales sur les difficultés d'adaptations sociale et scolaire*. Groupe de recherche sur les inadaptations sociale de l'enfance (GRISE). Université de Sherbrooke.
- Galloway, D. (1994). Bullying: The importance of a whole school approach. *Therapeutic Care and Education*, 3, 315-329.
- Harrington, R. (1994). Affective disorders. Dans M. Rutter, E. Taylor, L. Hersov (Éds.), *Child and adolescent psychiatry, modern approaches* (pp. 330-350). Oxford, UK : Blackwell Sciences Ltd.
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B.

- (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29-49.
- Hoover, J. H., Oliver, R., & Hazler, R. J. (1992). Bullying: Perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 13, 5-16.
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 349-359.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A., & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents : School survey. *British Medical Journal*, 319, 348-351.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., & Rantanen, P. (1998). School performance and self-reported depressive symptoms in middle adolescence. *Psychiatria Fennica*, 29, 40-49.
- Kasen, S., Berenson, K., Cohen, P., & Johnson, J. G. (2004). The effects of school climate on changes in aggressive and other behaviors related to bullying. Dans D.L. Espelage, & S.M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools : A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 187-210). London : Erlbaum.
- Kovacs, M. (1989). Affective disorders in children and adolescents. *American Psychologist*, 44, 209-215.
- Kovacs, M., & Goldston, D. (1991). Cognitive and social cognitive development of depressed children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30(3), 388-392.

- Kovacs, M., Obrosky, D. S., & Sherrill, J. (2003). Developmental changes in the phenomenology of depression in girls compared to boys from childhood onward. *Journal of Affective Disorders*, 74, 33-48.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E., & Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive behavior*, 27, 102-110.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (2001). School Social Climate and Individual Differences in Vulnerability to Psychopathology among Middle School Students. *Journal of School Psychology*, 39, 141-159.
- Ladd, B.K., & Ladd, G.W. (2001). Variation in Peer Victimization: Relations to children's maladjustment. Dans J. Juvonen & S. Graham (Éds.), *Peer Harassment in school : The plight of the vulnerable and victimized* (25-48). New-York: The Guilford Press.
- Lewinsohn, P. M., Pettit, J. W., Joiner Jr., E., & Seeley, J. R. (2003). The symptomatic expression of major depressive disorder in adolescents and young adults. *Journal of abnormal psychology*, 112(2), 244-252.
- Marcotte, D. (1995). L'influence des distorsions cognitives, de l'estime de soi et des sentiments reliés à la maturation pubertaire sur les symptômes de dépression des adolescents de milieu scolaire. *Revue québécoise de psychologie*, 16(3), 109-132.
- Marcotte, D. (1996). Irrational beliefs and depression in adolescence. *Adolescence*, 31, 935-954.
- Marcotte, D. (2000). La prévention de la dépression chez les enfants et les adolescents. Dans F. Vitaro & C. Gagnon (Éds.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes* (Tome I, pp. 221-270). Québec : Presse de l'Université du Québec.

- Nansel, T. R., Haynie, D. L., & Simons-Morton, B. G. (2003). The association of bullying and victimization with middle school adjustment. *Journal of Applied School Psychology, 19*(2), 45-61.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth : Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association, 285*(16), 2094-2001.
- Natvig, G. K., Albrektsen, G., & Qvanstrom, U. (2001). School-related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *Journal of youth and adolescence, 30*(5), 561-574.
- Olweus, D. (1978). *Agression in the school*. Washington, D.C. : Hemisphere (Wiley).
- Olweus, D. (1991). Bully -- victim problems among schoolchildren : Basic facts and effects of a school based intervention program. Dans D. Pepler, & K. Rubin (Éds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, N. J. : Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school : What we know and what we can do*. Cambridge, Massachusetts : Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1994). Annotation : Bullying at school : Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*, 1171-1190.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school : Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education, 7*(4), 495-510.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment : A critical analysis and some important issues. Dans J. Juvonen & S. Graham (Éds.), *Peer harassment in school : The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3-20). New-York : The Guilford Press.

- O'Connel, P., Sedighdeilami, F., Pepler, D. J., Craig, W., Connoly, J., Atlas, R., Smith, C., & Charach, A. (1997). *Prevalence of bullying and victimization among Canadian elementary and middle school children*. ED427 834.
- Pellegrini, A. D. (2002). Bullying and victimization in middle school : A dominance relations perspective. *Educational Psychologist*, 37, 151-163.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims : Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 216-224.
- Perry, D.G., Hodges, E.V.E., & Egan, S.K. (2001). Determinants of chronic victimization by peers: A review and new model of family influence. Dans J. Juvonen & S. Graham (Éds.), *Peer Harassment in school : The plight of the vulnerable and victimized* (73-103). New-York: The Guilford Press.
- Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24(6), 807-814.
- Petersen, A. C., Compas, B. E., Brooks-Gunn, J., Stemmler, M., Ey, S., & Grant, K. E. (1993). Depression in adolescence. *American Psychologist*, 48, 155-168.
- Puig-Antich, J., Lukens, E., Davies, M., Goetz, D., Brennan-Quattroch, J., & Todak, G. (1985a). Psychosocial functioning in prepubertal major depressive disorders. I. Interpersonal relationships during the depressive episode. *Archive of General Psychiatry*, 42, 500-507.
- Puig-Antich, J., Lukens, E., Davies, M., Goetz, D., Brennan-Quattroch, J., & Todak, G. (1985b). Psychosocial functioning in prepubertal major depressive disorders. II. Interpersonal relationships after sustained recovery from affective episode. *Archive of General Psychiatry*, 42, 511-517.

- Puig-Antich, J. (1987). Affective disorders in children and adolescents : Diagnostic validity and psychobiology. Dans H.Y. Meltzer (Ed.), *Psychopharmacology. The Third Generation of Progress* (pp. 843-859). New-York: Raven Press.
- Quiggle, N.L., Garber, J., Panak, W.F., & Dodge, K.A. (1992). Social information processing in aggressive and depressed children. *Child development*, 63(6), 1305-1320.
- Reynolds, W. M. (1994). Depression in adolescents : Contemporary issues and perspectives. *Advances in Clinical Child Psychology*, 16, 261-316.
- Rigby, K. (1997). Attitudes and beliefs about bullying among Australian school children. *The Irish journal of psychology*, 18(2), 202-220.
- Rigby, K. (1998). The relationship between reported health and involvement in bully -- victim problems among male and female secondary schoolchildren. *Journal of Health Psychology*, 3, 465-476.
- Rigby, K. (1999). Peer victimisation at school and the health of secondary schools students. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 95-104.
- Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (1998). Adolescents' Perceptions of Middle School : Relation to Longitudinal Changes in Academic and Psychological Adjustment. *Journal on Research on Adolescence*, 8(1), 123-158.
- Roland, E. (2002). Aggression, depression, and bullying others. *Aggressive Behavior*, 28, 198-206.
- Roland, E. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44(1), 55-67.
- Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299-312.

- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. New-York : Knopf.
- Simard, S. (2003). *Allocution à l'occasion de la clôture du colloque sur l'intimidation et le taxage à l'école*. Ministère de l'éducation du Québec : Montréal.
- Slee, P. T. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among australian primary school students. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 57-62.
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus bully/victim questionnaire. *Aggressive behaviour*, 29, 239-268.
- Sourander, A., Helstelä, L., Helenius, H., & Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence – A longitudinal 8-year follow-up study. *Child abuse and neglect*, 24(7), 873-881.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and theory of mind : A critique of the social skills deficit view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8, 117-127.
- Swearer, S. M., Grills, A. E., Haye, K. M., & Cary, P. T. (2004). Internalizing problems in students involved in bullying and victimization : Implications for intervention. Dans D.L. Espelage, & S.M. Swearer (Éds.), *Bullying in American schools : A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp.63-83). London : Erlbaum.
- Swearer, S. M., Song, S. Y., Cary, P. T., Eagle, J. W., & Mickelson, W. T. (2001). Psychosocial correlates in bullying and victimisation : The relationship between depression, anxiety, and bully -- victim status. Dans R.A. Geffner, M.L. Loring, & C. Young (Éds.), *Bullying Behavior : Current Issues, Research, and Interventions* (pp. 95-122). New-York : The Haworth Press, Inc.

- Vendette, K., et Marcotte, D. (2000). Le rôle modérateur du soutien social sur la relation entre les stratégies d'adaptation et la dépression à l'adolescence. *Science et comportement*, 28(2), 129-144.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New-York : Springer-Verlag.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior -- middle and secondary schools. *Educational research*, 35, 3-25.

ANNEXE A

CRITÈRES DIAGNOTIQUES D'UN ÉPISODE DÉPRESSIF MAJEUR SELON LE DSM-IV (1994)

Critères diagnostiques d'un épisode dépressif majeur (DSM-IV, 1994)

A) Au moins 5 des symptômes suivants doivent avoir été présents pendant une même période d'une durée de deux semaines et avoir représenté un changement par rapport au fonctionnement antérieur; au moins un des symptômes est soit (1) une humeur dépressive, soit (2) une perte d'intérêt ou de plaisir.

- 1) Humeur dépressive présente pratiquement toute la journée, presque tous les jours, signalée par le sujet (p. ex. : se sent triste ou vide) ou observée par les autres (p. ex. : pleure). N.B. : Éventuellement irritabilité chez l'enfant et l'adolescent.
- 2) Diminution marquée de l'intérêt ou du plaisir pour toutes ou presque toutes les activités pratiquement toute la journée, presque tous les jours (signalée par le sujet ou observée par les autres).
- 3) Perte ou gain de poids significatif en l'absence de régime (p. ex. : modification du poids corporel en un mois excédant 5%), ou diminution ou augmentation de l'appétit presque tous les jours. N.B. : Chez l'enfant, prendre en compte l'absence de l'augmentation de poids attendue.
- 4) Insomnie ou hypersomnie presque tous les jours.
- 5) Agitation ou ralentissement psychomoteur presque tous les jours (constaté par les autres, non limité à un sentiment subjectif de fébrilité ou de ralentissement intérieur).

- 6) Fatigue ou perte d'énergie presque tous les jours.
 - 7) Sentiment de dévalorisation ou de culpabilité excessive ou inappropriée (qui peut être délirante) presque tous les jours (pas seulement se faire grief ou se sentir coupable d'être malade).
 - 8) Diminution de l'aptitude à penser ou à se concentrer ou indécision presque tous les jours (signalée par le sujet ou observée par les autres).
 - 9) Pensées de mort récurrentes (pas seulement une peur de mourir), idées suicidaires récurrentes sans plan précis ou tentative de suicide ou plan précis pour se suicider.
- B) Les symptômes ne répondent pas aux critères d'Épisode mixte.
- C) Les symptômes induisent une souffrance cliniquement significative ou une altération du fonctionnement social, professionnel ou dans d'autres domaines importants.
- D) Les symptômes ne sont pas imputables aux effets physiologiques directs d'une substance (p. ex. : une substance donnant lieu à l'abus, un médicament) ou une affection médicale générale (p. ex. : hypothyroïdie).

Les symptômes ne sont pas mieux expliqués par un deuil, c'est-à-dire après la mort d'un être cher, les symptômes persistent pendant plus de deux mois ou s'accompagnent d'une altération marquée du fonctionnement, de préoccupations morbides de dévalorisation, d'idées suicidaires, de symptômes psychotiques ou d'un ralentissement psychomoteur.

ANNEXE B

INVENTAIRE DE DÉPRESSION DE BECK (IDB, BECK, 1978)

BDI

Ce questionnaire contient des groupes d'énoncés. Lis attentivement tous les énoncés pour chaque groupe, puis entoure le chiffre correspondant à l'énoncé qui décrit le mieux la façon dont tu t'es senti-e au cours des 7 derniers jours, aujourd'hui compris. Si plusieurs énoncés semblent convenir également bien, encercle chacun d'eux. Assure-toi d'avoir lu tous les énoncés de chaque groupe avant d'effectuer ton choix.

1. 0 Je ne me sens pas triste
 1 Je me sens triste
 2 Je suis tout le temps triste et je ne peux m'en sortir
 3 Je suis si triste que je ne peux le supporter

2. 0 Je ne suis pas particulièrement découragé-e par l'avenir
 1 Je me sens découragé-e par l'avenir
 2 J'ai l'impression de n'avoir aucune attente dans la vie
 3 J'ai l'impression que l'avenir est sans espoir et que les choses ne peuvent s'améliorer

3. 0 Je ne me considère pas comme un-e raté-e
 1 J'ai l'impression d'avoir subi plus d'échecs que le commun des mortels
 2 Quand je pense à mon passé, je ne vois que des échecs
 3 J'ai l'impression d'avoir complètement échoué dans la vie

4. 0 Je retire autant de satisfaction de la vie qu'auparavant
 1 Je ne retire plus autant de satisfaction de la vie qu'auparavant
 2 Je ne retire plus de satisfaction de quoi que ce soit
 3 Tout me rend insatisfait ou m'ennuie

5. 0 Je ne me sens pas particulièrement coupable
 1 Je me sens coupable une bonne partie du temps
 2 Je me sens coupable la plupart du temps
 3 Je me sens continuellement coupable

6. 0 Je n'ai pas l'impression d'être puni-e
 1 J'ai l'impression que je pourrais être puni-e
 2 Je m'attends à être puni-e
 3 J'ai l'impression d'être puni-e

7. 0 Je n'ai pas l'impression d'être déçu-e de moi
1 Je suis déçu-e de moi
2 Je suis dégoûté-e de moi
3 Je me hais
8. 0 Je n'ai pas l'impression d'être pire que quiconque
1 Je suis critique de mes faiblesses ou de mes erreurs
2 Je me blâme tout le temps pour mes erreurs
3 Je me blâme pour tous les malheurs qui arrivent
9. 0 Je ne pense aucunement à me suicider
1 J'ai parfois l'idée de me suicider, mais je n'irais pas jusqu'à passer aux actes
2 J'aimerais me suicider
3 J'aimerais me suicider si j'en avais l'occasion
10. 0 Je ne pleure pas plus qu'à l'ordinaire
1 Je pleure plus qu'avant
2 Je pleure continuellement maintenant
3 Avant, je pouvais pleurer, mais maintenant, j'en suis incapable
11. 0 Je ne suis pas plus irrité-e maintenant qu'auparavant
1 Je suis agacé-e ou irrité-e plus facilement qu'auparavant
2 Je suis continuellement irrité-e
3 Je ne suis plus du tout irrité-e par les choses qui m'irritaient auparavant
12. 0 Je n'ai pas perdu mon intérêt pour les gens
1 Je suis moins intéressé(e) par les gens qu'autrefois
2 J'ai perdu la plupart de mon intérêt pour les gens
3 J'ai perdu tout intérêt pour les gens
13. 0 Je prends des décisions aussi facilement qu'avant
1 Je remets des décisions beaucoup plus qu'avant
2 J'ai beaucoup plus de difficultés à prendre des décisions qu'auparavant
3 Je ne peux plus prendre de décisions
14. 0 Je n'ai pas l'impression que mon apparence est pire qu'auparavant
1 J'ai peur de paraître vieux (vieille) ou peu attrayant-e
2 J'ai l'impression qu'il y a des changements permanents qui me rendent peu attrayant-e
3 J'ai l'impression d'être laid-e

15. 0 Je peux travailler aussi bien qu'avant
1 Il faut que je fasse des efforts supplémentaires pour commencer quelque chose
2 Je dois me secouer très fort pour faire quoi que ce soit
3 Je ne peux faire aucun travail
16. 0 Je dors aussi bien que d'habitude
1 Je ne dors pas aussi bien qu'avant
2 Je me lève une à deux heures plus tôt qu'avant et j'ai du mal à me rendormir
3 Je me réveille plusieurs heures plus tôt qu'avant et je ne peux me rendormir
17. 0 Je ne me sens pas plus fatigué-e qu'à l'accoutumée
1 Je me fatigue plus facilement qu'auparavant
2 Je me fatigue pour un rien
3 Je suis trop fatigué-e pour faire quoi que ce soit
18. 0 Mon appétit n'est pas pire que d'habitude
1 Mon appétit n'est pas aussi bon qu'il était
2 Mon appétit a beaucoup diminué
3 Je n'ai plus d'appétit du tout
19. 0 Je n'ai pas perdu du poids dernièrement
1 J'ai perdu plus de 5 livres
2 J'ai perdu plus de 10 livres
3 J'ai perdu plus de 15 livres
Je suis présentement une diète Oui _____ Non _____
20. 0 Ma santé ne me préoccupe pas plus que d'habitude
1 Je suis préoccupé-e par des problèmes de santé comme des douleurs, des maux d'estomac ou la constipation
2 Mon état de santé me préoccupe beaucoup et il m'est difficile de penser à autre chose
3 Je suis tellement préoccupé-e par mon état de santé qu'il m'est impossible de penser à autre chose
21. 0 Je n'ai pas remarqué récemment aucun changement dans mon intérêt pour la sexualité
1 J'ai moins de désirs sexuels qu'auparavant
2 J'ai maintenant beaucoup moins de désirs sexuels
3 J'ai perdu tout désir sexuel

Merci de ta collaboration

ANNEXE C

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DE L'INTIMIDATION : VERSION AUTOMNE ET PRINTEMPS (OLWEUS, 1989R)

Date _____

Dans ce questionnaire, tu seras interrogé sur ta vie à l'école. Pour chaque question, différentes réponses sont possibles. Chaque réponse est précédée d'une lettre. Tu réponds en encerclant la lettre qui correspond à ton choix.

- Passons maintenant à une autre question.

- Encerle la lettre qui correspond le mieux à ton opinion à propos des pauses. Si tu aimes les pauses, encerle la lettre devant "J'aime", c'est-à-dire la lettre F. Si tu détestes beaucoup les pauses, encerle la lettre devant "Je déteste beaucoup", c'est-à-dire la lettre A, et ainsi de suite. Vas-y, encerle la lettre qui va avec ce que tu penses des pauses.

P.S. : Le genre masculin est utilisé pour faciliter la lecture.

N'écris pas ton nom dans ce cahier ni sur la feuille-réponse. Personne ne connaîtra tes réponses au questionnaire. Il est toutefois important que tu répondes avec soin et que tu indiques comment tu te sens vraiment. Parfois c'est difficile de décider quelle réponse choisir. Dans ce cas, réponds ce que tu crois être ton opinion à ce moment là. Si tu as des questions, lève la main.

La plupart des questions portent sur **ta vie à l'école depuis le début de l'année scolaire environ (début septembre)**. Quand tu réponds, tu devrais donc penser à ta vie durant cette période de temps et pas seulement à comment ça va maintenant.

A propos des amis

3. Combien d'amis as-tu dans l'école?

- A Aucun
 - B J'ai 1 ami
 - C J'ai 2 ou 3 amis
 - D J'ai 4 ou 5 amis
 - E J'ai plusieurs amis
-

4. Combien de fois est-il arrivé que d'autres élèves n'ont pas voulu se tenir avec toi durant la récréation et que tu te sois retrouvé seul?

- A Ce n'est pas arrivé depuis les deux derniers mois
 - B C'est arrivé seulement 1 ou 2 fois
 - C Parfois, de temps en temps
 - D A peu près 1 fois par semaine
 - E Plusieurs fois par semaine
-

À propos de l'intimidation

Voici quelques questions portant sur **l'intimidation**. On dit qu'un élève est **intimidé** quand un autre élève ou un groupe d'élèves, lui disent des choses méchantes et déplaisantes. C'est aussi de l'intimidation quand un élève est poussé, frappé, menacé, enfermé dans un local ou d'autres choses du même genre. Ces choses peuvent se produire fréquemment et c'est difficile pour l'élève intimidé de se défendre. C'est aussi de l'intimidation quand un élève est niaisé ou rejeté par les autres de manière répétée.

Mais ce **n'est pas de l'intimidation** quand deux élèves d'à peu près la même force se chicanent ou se battent.

5. Combien de fois as-tu été intimidé depuis septembre?

- A Je n'ai pas été intimidé durant cette période
 - B C'est arrivé seulement 1 ou 2 fois
 - C Parfois, de temps en temps
 - D A peu près 1 fois par semaine
 - E Quelques fois par semaine
-

6. Combien de fois as-tu été intimidé **dans les cinq derniers jours à l'école?** (Ne compte pas la fin de semaine)

- A Jamais
 - B 1 fois
 - C 2 fois
 - D 3 ou 4 fois
 - E 5 fois ou plus
-

7. Selon toi, combien d'élèves dans ton cours ont été intimidés septembre ? (Inclus-toi dans le nombre si tu as été intimidé?)

- A Aucun
 - B 1 élève
 - C 2 élèves
 - D 3 élèves
 - E 4 élèves
 - F 5 élèves
 - G 6 élèves et plus
-

8. Depuis septembre. Combien de fois as-tu été intimidé sur ton trajet en venant à l'école ou en retournant à la maison?

- A Je n'ai pas été intimidé durant cette période
 - B C'est arrivé 1 ou 2 fois
 - C A quelques reprises
 - D A peu près 1 fois par semaine
 - E Quelques fois par semaine
-

9. Comment te sens-tu habituellement quand tu vois un élève se faire intimider à l'école?

- A Ça ne me fait pas grand chose
 - B Je crois que c'est un peu désagréable
 - C Je crois que c'est désagréable
-

10. Que fais-tu habituellement quand tu vois un élève de ton âge se faire intimider à l'école?

- A Rien, parce que ça ne me regarde pas
 - B Je ne fais rien, mais je crois que je devrais faire quelque chose
 - C J'essaie de l'aider d'une manière ou d'une autre
-

11. As-tu été intimidé **ailleurs** depuis septembre?

- A Non, je n'ai pas été intimidé ailleurs
 - B Oui, sur la rue où je vis
 - C Oui, dans une maison de jeunes
 - D Oui, ailleurs : (dis à quels endroits)
-
-
-
-

À propos d'intimider les autres

12. Combien de fois as-tu **participé à intimider d'autres élèves** à l'école?

- A Je n'ai pas intimidé d'autres élèves à l'école depuis septembre
 - B C'est arrivé seulement 1 ou 2 fois
 - C A quelques reprises
 - D A peu près 1 fois par semaine
 - E Quelques fois par semaine
-

13. Combien de fois as-tu participé à intimider d'autres élèves **dans les derniers 5 jours** à l'école (ça ne comprend pas la fin de semaine)?

A Jamais
B 1 fois
C 2 fois
D 3 ou 4 fois
E 5 fois ou plus

14. Selon toi, combien d'élèves de ton groupe de français ou de maths ont fait de l'intimidation depuis septembre? (Compte-toi dans le nombre, si tu as intimidé?)

A Aucun
B 1 élève
C 2 élèves
D 3 élèves
E 4 élèves
F 5 élèves
G 6 élèves ou plus

15. Depuis septembre. Combien de fois as-tu participé à intimider d'autres élèves **sur le trajet de l'école ou au retour à la maison?**

A Je n'ai pas intimidé personne sur le chemin de l'école ou au retour à la maison
B C'est arrivé seulement 1 ou 2 fois
C A quelques reprises
D A peu près 1 fois par semaine
E Quelques fois par semaine

ANNEXE D

QUESTIONNAIRE DE DÉPISTAGE DES DÉCROCHEURS PROBABLES À L'ÉCOLE : DÉCISIONS 2 (QUIROUETTE, 1988)

Décisions 2

Encerle la lettre qui correspond à ton choix de réponse.

1. D'une façon générale, que penses-tu de l'école?
 - a) J'aime l'école
 - b) J'aime plus ou moins l'école
 - c) Ça ne me fait rien
 - d) Je n'aime pas l'école
 - e) Je déteste l'école

2. Jusqu'où penses-tu poursuivre tes études?
 - a) Jusqu'au niveau universitaire
 - b) Jusqu'au niveau collégial
 - c) Jusqu'à la fin du secondaire
 - d) Je ne pense pas finir mes études secondaires
 - e) J'aimerais quitter l'école le plus tôt possible

3. Selon toi, réussir à l'école est :
 - a) Très important
 - b) Assez important
 - c) Pas tellement important
 - d) Pas important

4. As tu confiance en tes talents scolaires?
 - a) J'ai beaucoup confiance
 - b) J'ai assez confiance
 - c) J'ai peu confiance
 - d) Je n'ai pas du tout confiance

5. La plupart de temps, comment te sens-tu à l'école?
 - a) Heureux (se)
 - b) Assez bien
 - c) Fâché(e), frustré(e)
 - d) Pas importante(e), pas valorisé(e)

6. Habites-tu avec ta mère et ton père?
- a) Oui, avec ma mère et mon père (ou ma belle-mère ou beau-père)
 - b) Avec ma mère
 - c) Avec mon père
 - d) Autre
7. À ton avis, jusqu'où ton père s'attend-il à ce que tu poursuives tes études?
- a) Études universitaires ou collégiales
 - b) Autre post-secondaire
 - c) Études secondaires au complet
 - d) Quelques années du secondaire
 - e) Je ne sais pas
8. À ton avis, jusqu'où ta mère s'attend-elle à ce que tu poursuives tes études?
- a) Études universitaires ou collégiales
 - b) Autre post-secondaire
 - c) Études secondaires au complet
 - d) Quelques années du secondaire
 - e) Je ne sais pas
9. Comment est-ce que tu t'entends avec la plupart de tes enseignants?
- a) Très bien
 - b) Bien
 - c) Plus ou moins bien
 - d) Plutôt mal
10. Quand ça ne va pas, peux-tu en parler à un(e) ami(e)?
- a) La plupart du temps
 - b) Parfois
 - c) Rarement
 - d) Jamais
11. Depuis quelques années, comment sont tes résultats à l'école?
- a) Très satisfaisants
 - b) Satisfaisants
 - c) Insatisfaisants
 - d) Tout à fait insatisfaisants

12. Est-ce que les enseignants te donnent le goût d'apprendre?

- a) Beaucoup
- b) Un peu
- c) Très peu
- d) Pas du tout

13. Fais-tu des activités intéressantes avec ta famille?

- a) Souvent
- b) Parfois
- c) Rarement
- d) Jamais

14. Est-ce que l'école c'est plaisant pour toi?

- a) Souvent
- b) Parfois
- c) Rarement
- d) Jamais

15. Quand ça ne va pas, est-ce que les enseignants t'encouragent?

- a) Souvent
- b) Parfois
- c) Rarement
- d) Jamais

16. As-tu l'intention de terminer tes études secondaires?

- a) Certainement
- b) Probablement
- c) Peut-être
- d) Pas du tout

17. Est-ce qu'il t'arrive de te sentir seul(e)?

- a) Jamais
- b) Parfois
- c) Souvent
- d) Toujours

18. Si on te permettait d'abandonner maintenant tes études, le ferais-tu?
- a) Non
 - b) Peut-être
 - c) Oui
19. Penses-tu que ton père pourrait perdre son emploi?
- a) Probablement
 - b) Peut-être
 - c) Je ne crois pas
 - d) Pas du tout
 - e) Cette question ne correspond pas à ma situation familiale
20. Penses-tu que ta mère pourrait perdre son emploi?
- a) Probablement
 - b) Peut-être
 - c) Je ne crois pas
 - d) Pas du tout
 - e) Cette question ne correspond pas à ma situation familiale
21. Fais-tu tes devoirs?
- a) Toujours
 - b) La plupart du temps
 - c) Parfois
 - d) Rarement
 - e) Jamais
22. Si tu as besoin d'aide, est-ce qu'il y a des personnes en dehors de l'école qui peuvent t'aider à faire tes devoirs?
- a) Plusieurs personnes
 - b) Quelques personnes
 - c) Une ou deux personnes
 - d) Aucune personne
23. Cette année, penses-tu avoir des échecs dans au moins deux cours?
- a) Probablement
 - b) Je ne sais pas
 - c) Non

24. Si tu ne réussissais pas ton année scolaire, aimerais-tu mieux abandonner l'école?

- a) Non, pas du tout
- b) Peut-être
- c) Probablement
- d) Oui

25. Aimes-tu participer aux activités sociales ou parascolaires organisées par l'école?

- a) Beaucoup
- b) Un peu
- c) Très peu
- d) Pas du tout

26. En me comparant aux autres élèves de l'école, je pense que ma situation financière est:

- a) Meilleure que celle des autres
- b) Moins bonne que celle des autres
- c) Semblable à celle des autres

27. Lorsque tu commences un projet que tu fais pour toi-même, le finis-tu?

- a) Toujours
- b) Habituellement
- c) Rarement
- d) Je ne fais jamais de projets pour moi-même

28. Si tu avais des problèmes personnels, crois-tu que les enseignants feraient un effort pour t'aider?

- a) Certainement
- b) Probablement
- c) Peut-être
- d) Je ne crois pas
- e) Certainement pas

29. Si tu avais des problèmes scolaires, crois-tu que les enseignants feraient un effort pour t'aider?
- a) Certainement
 - b) Probablement
 - c) Peut-être
 - d) Je ne crois pas
 - e) Certainement pas
30. Est-ce que tu réussis mieux dans tes travaux scolaires que dans tes autres activités?
- a) Toujours
 - b) La plupart du temps
 - c) Parfois
 - d) Rarement
 - e) Jamais
31. Comment réagis-tu devant une mauvaise note d'examen?
- a) Ça me pousse à travailler plus fort
 - b) Ça me décourage un peu
 - c) Ça me décourage beaucoup et je pense à abandonner
 - d) Ça ne me fait rien
32. Depuis un an, as-tu fait l'école buissonnière?
- a) Jamais
 - b) Une ou deux fois
 - c) Plusieurs fois
 - d) Très souvent
33. Trouves-tu que les gens te comprennent?
- a) La plupart du temps
 - b) Parfois
 - c) Rarement
 - d) Jamais

34. Prêfêrerai-tu vivre ailleurs que chez tes parents?

- a) Non
- b) Peut-être
- c) Oui
- d) Je ne vis plus chez mes parents

35. Comment est ta capacité de te concentrer et de prêter attention en classe?

- a) Très bonne
- b) Bonne
- c) Plus ou moins bonne
- d) Mauvaise

36. Est-ce que tu te sens prêt(e) à laisser l'école pour aller travailler à temps plein?

- a) Je ne me sens pas prêt(e) du tout
- b) Je ne me sens pas tout à fait prêt(e)
- c) Je me sens assez prêt(e)
- d) Je me sens tout à fait prêt(e)

37. Penses-tu que les enseignants veulent vraiment que tu restes à l'école?

- a) Certainement
- b) Probablement
- c) Je ne sais pas
- d) Je ne crois pas
- e) Pas du tout

38. As-tu décidé de ce que tu veux faire lorsque tu auras fini tes études?

- a) Oui, j'ai déjà décidé
- b) J'y ai pensé mais je ne suis pas certain(e)
- c) J'y ai pensé mais je ne sais pas du tout
- d) Non, je n'y ai pas encore pensé

39. Penses-tu que tes études te seront utiles dans la vie?

- a) Sûrement
- b) Probablement
- c) Je ne crois pas
- d) Pas du tout

ANNEXE E

ÉCHELLE D'ENVIRONNEMENT DE LA CLASSE (MOOS ET TRICKETT, 1987)

QUESTIONNAIRE d'ÉVALUATION DU CLIMAT DE CLASSE

(Version abrégée)

The classroom environment scale (C.E.S) (CES- Moos, R.H. et Trickett, E.J 1987)

Lis chaque énoncé dans ce questionnaire et noircis, sur la feuille-réponses, la case « **VRAI** » si tu crois que l'énoncé s'applique à ton **GROUPE DE FRANÇAIS** ou la case « **FAUX** » si tu crois que l'énoncé ne s'applique pas.

Utilise un crayon plomb et une gomme à effacer plutôt qu'un stylo, en appuyant fortement sur ton crayon. Noircis une seule case par ligne.

Réponds à **toutes les questions**. Si tu hésites, coche « **VRAI** » si la réponse est plus vraie que fausse et « **FAUX** » si la réponse est plus fausse que vraie.

Réponds sur la ligne qui porte le même numéro que la question. Merci pour ta coopération.

#	Fiche	Date	VRAI	FAUX
1.	Les étudiants mettent beaucoup d'énergie dans ce qu'ils font ici.		V	F
2.	Les étudiants de notre classe se connaissent très bien entre eux.		V	F
3.	Le professeur passe très peu de temps à parler tout simplement avec les étudiants		V	F
4.	Presque tout le temps du cours est centré sur le sujet du jour.		V	F
5.	Ici, on ne force pas les étudiants à entrer en compétition les uns avec les autres.		V	F
6.	Notre classe est bien organisée.		V	F
7.	Les règlements que l'on demande aux étudiants d'observer leur sont bien expliqués.		V	F
8.	Il y a très peu de règlements à observer.		V	F
9.	Ici, nous sommes toujours prêts à expérimenter les idées nouvelles.		V	F
10.	Les étudiants de notre classe sont très portés à rêvasser.		V	F
11.	Les étudiants de notre classe ne sont pas très portés à se connaître entre eux.		V	F
12.	Le professeur s'intéresse à chaque étudiant personnellement.		V	F
13.	Dans notre classe, on s'attend à ce que les étudiants s'en tiennent au travail scolaire.		V	F

14.	Les étudiants font de leur mieux pour obtenir les meilleures notes possibles.	V	F
15.	Dans notre classe, les étudiants sont presque toujours calmes.	V	F
16.	Il semble que dans notre classe les règlements changent très souvent.	V	F
17.	Un étudiant qui ne suit pas l'un ou l'autre des règlements de notre classe est certain d'avoir des ennuis.	V	F
18.	Ce que font les étudiants en classe est très différent d'un jour à l'autre.	V	F
19.	Les étudiants ont souvent tendance à surveiller l'heure dans notre classe.	V	F
20.	Des amitiés nombreuses se forment dans notre classe.	V	F
21.	Le professeur est plus un ami qu'une personne en autorité.	V	F
22.	Nous passons souvent plus de temps à discuter de ce que font les étudiants à l'extérieur de la classe que de ce qui se rapporte à la classe.	V	F
23.	Certains étudiants essaient toujours de voir qui peut répondre le premier aux questions.	V	F
24.	Les étudiants de notre classe perdent beaucoup de temps.	V	F
25.	Le professeur explique ce qui arrivera à un étudiant qui ne suit pas le règlement.	V	F
26.	Le professeur n'est pas très sévère.	V	F
27.	On n'essaie pas souvent de nouvelles façons d'enseigner dans notre classe.	V	F
28.	La plupart des étudiants de notre classe écoutent vraiment le professeur lorsqu'il parle.	V	F
29.	Il est facile de former un groupe pour faire un projet.	V	F
30.	Le professeur fait tout ce qu'il peut pour aider les étudiants.	V	F
31.	Dans notre classe, il est très important que l'on accomplisse une certaine somme de travail scolaire.	V	F
32.	Ici, les étudiants ne sont pas en compétition entre eux.	V	F
33.	Il y a souvent de l'excitation dans notre classe.	V	F
34.	Le professeur se donne la peine d'expliquer les règlements.	V	F

35. Les étudiants sont certains d'avoir des ennuis avec le professeur s'ils parlent quand ce n'est pas le temps. V F
36. Le professeur aime bien que les étudiants organisent des projets qui sortent de l'ordinaire. V F

ANNEXE F

FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

Madame, monsieur,

La direction de l'école St-François et ses professeurs ont donné leur consentement à la réalisation d'une étude d'une durée de cinq années dirigée par des chercheurs de l'Université de Sherbrooke. Cette recherche, couvrant les régions de Québec, Trois-Rivières et Sherbrooke, débutera cette année à l'école St-François. Elle vise à identifier les éléments prédicteurs de la réussite scolaire au secondaire ainsi que la compréhension du phénomène de l'abandon scolaire.

Lorsqu'un chercheur de l'Université réalise une recherche, l'université exige le consentement écrit des participants afin d'assurer la protection, le respect, la confidentialité ainsi que le consentement des parents lorsque les participants sont mineurs.

Nous rencontrerons les adolescents dans le cadre des cours réguliers et nous leur demanderons de compléter des questionnaires. De plus, nous utiliserons certaines informations contenues dans les dossiers de votre adolescent(e) telles que l'indice d'habiletés scolaires, le rendement scolaire et le taux d'absentéisme. Les informations recueillies seront traitées de façon confidentielle et anonyme. À cet effet, un système de numéros sera instauré correspondant à chaque élève. Afin de signifier votre consentement à ce que votre adolescent participe à cette étude, nous vous demandons de signer le coupon-réponse ci-dessous et de le faire parvenir par votre adolescent(e) à l'enseignant responsable. Il va de soi que vous pouvez décider de terminer la participation de votre adolescent(e) à cette étude en tout temps. Si vous désirez obtenir davantage d'informations, nous serons heureux de répondre à vos questions. Vous pouvez nous joindre au numéro de téléphone fourni au bas de cette lettre.

Merci de votre collaboration.

André Noël
Conseiller pédagogique, CSCS
Tél: 822-5311

Guy Dumont
Directeur, école St-François
Tél: 822-5433

Nom de l'élève: _____

J'autorise la participation de mon fils ou de ma fille à cette étude:

Signature des parents: _____

Je refuse la participation de mon fils ou de ma fille à cette étude:

Signature des parents: _____

Date: _____

ANNEXE G

ATTESTATIONS DÉONTOLOGIQUES



UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Bureau de la recherche
et de la coopération internationale
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1

(819) 821-7555 (téléphone)
(819) 821-8053 (télécopieur)
recherche@courrier.usherb.ca

ATTESTATION DU COMITÉ DE DÉONTOLOGIE DE L'ÉTABLISSEMENT

Le comité de déontologie de l'établissement certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante:

TITRE : L'adaptation scolaire et sociale à l'école secondaire et au collège : étude des profils des jeunes les plus à risque de décrochage, des décrocheurs et des persistants

CHERCHEUR PRINCIPAL: Laurier Fortin

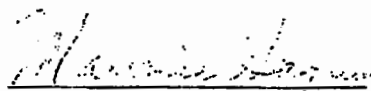
ORGANISME SUBVENTIONNAIRE: CQRS

MEMBRES DU COMITÉ DE L'ÉTABLISSEMENT

<u>Nom (facultatif)</u>	<u>Poste occupé</u>	<u>Département ou discipline</u>
Alain VILLENEUVE	Professeur	Faculté d'administration
Geneviève CARTIER	Professeur	Faculté de droit
Thérèse AUDET	Professeure	Faculté des lettres et sciences humaines
Johane PATENAUDE	Professeure	Faculté de médecine
Jean Pierre BERNIER	Professeur	Faculté de médecine
Maurice GAGNON (président)	Professeur	Faculté de théologie, d'éthique et de philosophie
Patricia FOURNIER (secrétaire)	Attachée d'administration	Bureau de la recherche

Le comité de déontologie a conclu que la recherche proposée est entièrement conforme aux normes déontologiques, telles qu'énoncées dans les règles de la déontologie de la recherche sur l'humain.

voir attestation faculté
Président du comité
facultaire


Président du comité
de l'établissement


Vice-recteur à la
recherche



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Bureau de la recherche
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1
(819) 821-7555 (téléphone)
(819) 821-8053 (télécopieur)

ATTESTATION DU COMITÉ DE DÉONTOLOGIE DE L'ÉTABLISSEMENT

Le comité de déontologie de l'établissement certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante:

TITRE: Validation d'un modèle multidimensionnel et causal de l'adaptation sociale et de la réussite scolaire de jeunes à risques

CHERCHEUR PRINCIPAL: Laurier Fortin

ORGANISME SUBVENTIONNAIRE: CORS (Conseil Québécois de la recherche sociale)

MEMBRES DU COMITÉ DE L'ÉTABLISSEMENT

Nom (facultatif)	Poste occupé	Département ou discipline
	Professeur	Faculté d'administration
	Professeure	Faculté de droit
	Professeure	Faculté de médecine
	Professeure	Faculté de médecine
	Professeur	Faculté de théologie, d'éthique et de philosophie
	Directeur	Bureau de la recherche

Le comité de déontologie a conclu que la recherche proposée est entièrement conforme aux normes déontologiques, telles qu'énoncées dans les règles de la déontologie de la recherche sur l'humain.

Président du comité
facultaire

Président du comité
de l'établissement

Vice-recteur à la
recherche

**COMITÉ FACULTAIRE DE DÉONTOLOGIE
DE LA RECHERCHE SUR LES SUJETS HUMAINS**

ÉVALUATION ET RECOMMANDATION

Décision :

favorable

défavorable

unanime

majoritaire

Commentaires:

Projet du professeur Laurier Fortin intitulé « Étude longitudinale des trajectoires des élèves à risque de décrochage scolaire menant à l'adaptation sociale et scolaire au secondaire et au collège ». Il est subventionné par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).

L'intégrité physique ou morale des sujets de l'étude (adolescents de 16 ans et plus et jeunes adultes) n'étant aucunement menacée par le protocole, il semble raisonnable que le consentement des mineurs de 16 et 17 ans soit suffisant, conformément aux recommandations du CQRS (Orientations préparées par le Conseil québécois de la recherche sociale en matière d'éthique de la recherche sociale, août 2001, p. 19, Règle A.6).

Signature du président du Comité :



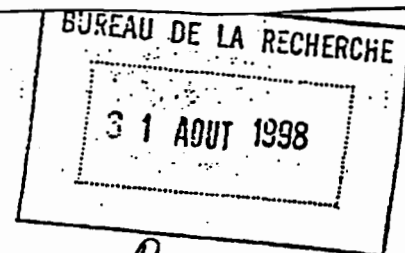
Robert Pauzé

Date: 30 octobre 2001



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Bureau de la recherche
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1
(819) 821-7555 (téléphone)
(819) 821-8053 (télécopieur)



ATTESTATION DU COMITÉ DE DÉONTOLOGIE DE L'ÉTABLISSEMENT

Le comité de déontologie de l'établissement certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante:

TITRE: Validation d'un modèle multidimensionnel et explicatif de l'adaptation sociale et de la réussite scolaire des élèves à risque.

CHERCHEUR PRINCIPAL: Laurier Fortin

ORGANISME SUBVENTIONNAIRE: CRSH

MEMBRES DU COMITÉ DE L'ÉTABLISSEMENT

Nom (facultatif)	Poste occupé	Département ou discipline
	Professeur	Faculté d'administration
	Professeure	Faculté de droit
	Professeure	Faculté de médecine
	Professeur	Faculté de médecine
	Professeur	Faculté de théologie, d'éthique et de philosophie
	Directeur	Bureau de la recherche



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Faculté d'éducation
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1

Le 30 octobre 2001

Monsieur Maurice Gagnon
Président
Comité institutionnel de déontologie
Faculté de théologie, d'éthique et de philosophie
Université de Sherbrooke

Monsieur,

Voici une recommandation favorable unanime adoptée par le Comité facultaire de déontologie relativement à un nouveau projet de recherche sous la direction du professeur Laurier Fortin. Ce projet s'intitule « Étude longitudinale des trajectoires des élèves à risque de décrochage scolaire menant à l'adaptation sociale et scolaire au secondaire et au collège ». Il est subventionné par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).

Espérant le tout à votre convenance et demeurant à votre disposition pour toute information supplémentaire que vous jugerez utile d'obtenir, je vous prie d'agréer, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Le président du Comité,

Robert Pauzé
Vice-doyen aux études supérieures
et à la recherche

RP/eld

p.j.



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Faculté d'éducation
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1

Le 21 septembre 2001

M. Laurier Fortin
Département d'éducation spécialisée
Faculté d'éducation

Objet : Demande d'évaluation déontologique du projet intitulé « L'adaptation scolaire et sociale à l'école secondaire et au collège : étude des profils des jeunes les plus à risque de décrochage, des décrocheurs et des persistants » (subvention CQRS)

Monsieur,

Le Comité facultaire de déontologie de la recherche a approuvé à l'unanimité la demande d'évaluation déontologique du projet mentionné ci-dessus, dont vous êtes responsable, et est satisfait des modifications que vous avez apportées à votre formulaire de consentement. Un avis favorable sera par conséquent acheminé au Comité institutionnel.

Recevez l'assurance de nos sentiments les meilleurs.

La doyenne et présidente ad hoc du Comité,

Céline Garant

CG/eld

COMITÉ FACULTAIRE DE DÉONTOLOGIE
DE LA RECHERCHE SUR LES SUJETS HUMAINS

ÉVALUATION ET RECOMMANDATION

Décision :

favorable

défavorable

unanime

majoritaire

Commentaires:

Projet du professeur Laurier Fortin intitulé « L'adaptation scolaire et sociale à l'école secondaire et au collège : étude des profils des jeunes les plus à risque de décrochage, des décrocheurs et des persistants » (subvention CQRS). À la demande du Comité facultaire, le formulaire de consentement a été légèrement modifié.

Selon le dernier document d'orientation du CQRS en matière de déontologie de la recherche (*Orientations préparées par le Conseil québécois de la recherche sociale en matière d'éthique de la recherche sociale*, août 2001) le consentement des parents de personnes de 16 et 17 ans n'est pas requis lorsque l'intégrité de celles-ci n'est pas mis en cause. Dans le protocole de recherche du professeur Fortin, l'intégrité des sujets mineurs n'est mise en cause d'aucune façon.

Cécile Jarent

Signature de la présidente ad hoc du Comité :

Date: 21 septembre 2001